

**Irene Leser (Hrsg.)**



## **Erzählte Kindheitserfahrungen**

**Von der Skeptischen Generation  
bis zur Generation Fragezeichen**

Irene Leser (Hrsg.)  
Erzählte Kindheitserfahrungen



Irene Leser (Hrsg.)

**Erzählte Kindheitserfahrungen**  
**Von der Skeptischen Generation**  
**bis zur Generation Fragezeichen**

**U** Universitätsverlag  
Hildesheim

**Hildesheim**

**2017**

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung  
außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes  
ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig.  
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in  
elektronischen Systemen.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISO 9706

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier  
Redaktion, Umschlaggestaltung und Satz: Mario Müller  
Herstellung: rauer-digital druck und medien, 31167 Bockenem  
Printed in Germany

© Universitätsverlag Hildesheim, Hildesheim 2017

Alle Rechte vorbehalten

ISBN 978-3-934105-82-9

Dieses Werk steht auch als elektronische Publikation im Internet  
zur kostenfreien Verfügung

DOI: 10.18442/722

# Inhaltsverzeichnis

Kindheit im historischen Wandel

IRENE LESER

9

Krieg, Flucht und Vertreibung.

Kindheitserfahrungen der Skeptischen Generation

CINDY KUPKE, TATJANA LÜSSE, DIRK RIEMANN

DENISE RÖSER, ANNETTE LIANE WEIGEL

29

Auf dem Weg zur Reihenhaussiedlung.

Kindheitserfahrungen der Wirtschaftswunder-Generation

JACQUELINE CHRISTOFFER, ANNIKA ENGMANN

CHAEYEON RUY, EVGENIYA SLEPZOV

67

Immer einer von Vielen.

Kindheitserfahrungen der Babyboomer-Generation

LEANDRA DANIEL, JUBYTRA ENZMANN

MADITA GENEIT, SUSANNE SCHÄFERS

101

Zur Institutionalisierung der Kindheit.

Ein Vergleich der Kindheitserfahrungen der Generation X  
in der DDR und der BRD

HANNAH BORGSCHIEPER, YANELYS SÁNCHEZ

LAURA SCHIER, KATHARINA SCHÜTZE, ÖZLEM ÖZDEMİR

117

«SpongeBob hat mein Leben verändert!»

Der Einfluss der Digitalisierung auf die Freizeiterfahrung  
von Kindern der Generation Y

LISA ALBERS, LOUISA MANDROSSA, JENNIFER NEUMANN

MARCEL OEPEN, LAURA SANDER, SWANTJE WEBER

141

«Und dann zocken wir auch schon mal die ganze Nacht»  
Eine Analyse des freizeitimmanenten Medienkonsums der Generation  
Fragezeichen unter Beachtung geschlechtsspezifischer Disparitäten

MERYEM DURAK, LEA FRANZISKA FAUSER, ANNE SIERIG

LEILA THIEMANN, DOROTHÉE WATTA

167

Zwischen Straßenkreide und Playstation.  
Eine quantitative Analyse von Kindheitserfahrungen  
im historischen Wandel

LAURA PFÖHLER

213

# Worte des Dankes

Das hier vorliegende Buch ist ein Buch, das von Studierenden geschrieben wurde, die durch das an der Universität Hildesheim durchgeführte zweisemestrige Seminar «Methoden der empirischen Sozialforschung» frisch in das Feld der qualitativen und quantitativen Forschung eingeführt wurden. Die Studierenden haben sich im Rahmen des Seminars mit je eigenen Fragestellungen beschäftigt. Sie sind ihren Fragen mit verschiedenen Erhebungsformen (dem biographisch-narrativen Interview, dem halbstrukturierten Interview und der Fragebogenbefragung) nachgegangen. Sie haben ihre mittels qualitativer Methoden gewonnenen Daten in ihren Gruppen erstausgewertet, im Kurs besprochen, daraufhin einen Fragebogen zum historischen Wandel von Kindheitserinnerungen entwickelt. Diesen haben sie nach Häufigkeiten und Korrelationen hin ausgewertet. Die Seminarteilnehmer/innen haben die Herausforderung angenommen, zum Ende des Seminars in ihren Gruppen je einen Artikel zu schreiben, der die wesentlichen Ergebnisse ihrer Analysen, eingebunden in historische Entwicklungslinien aufarbeitet. Der hier vorliegende Band bietet neben dem inhaltlichen Fokus auf die Kindheitserinnerungen im historischen Vergleich damit auch die Gelegenheit, sich darüber zu informieren, wie Studierende, die noch relativ frisch in ihrem Studium stehen, mit dem Auftrag des wissenschaftlichen Arbeitens umgehen. Zum Gelingen des Projekts haben die Studierenden des Seminars maßgeblich beigetragen. Dieser Band hätte nicht entstehen können, wenn die Studierenden nicht bereit gewesen wären, eine über das übliche Maß einer Seminararbeit hinausgehende (Mit-)Arbeit zu leisten. Entsprechend gilt den Studierenden des Seminars mein ausdrücklicher Dank.

Irene Leser

Berlin, August 2017





# Kindheit im historischen Wandel

IRENE LESER

## 1. Der Besuch der alten Dame

Der Auslöser für dieses Buch war der Wunsch einer 84jährigen, die Wohnung ihrer Kindertage zu besuchen. Die heutige Bewohnerin der Wohnung konnte der alten Dame den Wunsch nicht verwehren, was dazu führte, dass die ältere Dame (D) mit ihrer Tochter (T) und ihrer Enkeltochter (E) im Dezember 2014 einen Blick in die Wohnung warfen und die alte Dame inspiriert durch die Räumlichkeiten aus ihren Kindertagen erzählte.

Wie die alte Dame (\*1930) berichtete, hatte sie die Wohnung, die die Familie 1928, ein Jahr nach Fertigstellung des Hauses, bezogen hatte, und in der sie bis zu ihrer Heirat im Jahre 1952 lebte, seit 29 Jahren nicht mehr gesehen. Als sie in der Wohnung stand, waren ihre ersten Worte:

Ich bin jetzt ganz ehrlich, wenn ich jetzt hier rein komme, dann, dann ist es klein. Also für mich war das damals alles viel größer.

Tatsächlich ist die Wohnung mit ihren 34 Quadratmetern recht klein. Sie hat einen kleinen Flur, ein Schlaf- und ein Wohnzimmer, eine kleine Toilette und eine Küche. Während ihrer Kindheit lebte die alte Dame nicht wie die heutige Bewohnerin alleine, sondern mit fünf Personen in der Wohnung: den Eltern, der zwei Jahre älteren Schwester (\*1928) und dem sechs Jahre jüngeren Bruder (\*1936).

Anders als heute lebten während der Kindheit der alten Dame in den zehn Wohnungen des Hauses, die jeweils 34 bis 40 Quadratmeter groß sind, nicht 10 Personen, sondern 10 Familien mit insgesamt 22 Kindern. Die Wohnung der älteren Dame hatte nicht in allen Räumen eine Heizung, sondern ausschließlich im Wohnzimmer einen «eisernen Ofen». Das Schlafzimmer teilte sich die Familie. In ihm stand das Elternbett in der Mitte, «und unter der Schräge hat das Kinderbett gestanden. [T: Mhm] So. Gut. Jetzt waren wir aber ((lacht)) fünf. [Int: Ja. Ne?] Da musste ich mit meiner Schwester zusammen [in einem Bett] schlafen.»

Da, wie die alte Dame berichtete, nur der Vater als Tischler arbeitete, die Mutter Hausfrau war, hatte die Familie «nicht so viel Einkommen». Und

trotz der Armut resümiert die ältere Dame, dass sie während ihrer Kindertage, das heißt zwischen 1930 und 1945 «immer glücklich und zufrieden» war.

Besonders gerne erinnert sie sich an das Spiel mit den vielen Kindern des Hauses und aus der Nachbarschaft. Das gemeinsame Spiel fand (auch aufgrund der beengten Wohnverhältnisse) regelmäßig im Freien statt:

*D:* Wir hatten zum Beispiel oben einen Eckgarten. [...] Im Sommer [...] sind wir da immer auf dem Feld gewesen [*Int:* Mhm] und haben da gespielt.

*Int:* Mhm. Sie haben wahrscheinlich auch mehr Zeit draußen verbracht als dann die Kinder heute, oder?

*D:* ((lacht herzlich)) Ja. Es wurden Hausaufgaben, Schularbeiten gemacht und dann ging es raus. [...] Dann haben wir, haben wir draußen gespielt. Das war so, war einfach so.

*Int:* Was haben Sie denn gespielt, wenn ich fragen darf? ((lacht))

*D:* ((lacht)) Das dürfen Sie auch. Entweder haben wir mit dem Ball gespielt [*Int:* Mhm], abwerfen [*Int:* Mhm], oder äh Schlagball, dann mit nem Knüppel [*Int:* Okay] oder (1) Treibball. Dann haben wir in der Mitte der Straße angefangen, auf der Seite ne Gruppe, auf der Seite ne Gruppe und dann ... haben wir immer geworfen und wer den [Ball] nicht gefangen hat, der musste dann raus oder wer ne, am weitesten geworfen hat, der musste den dann holen. Dann durften wir immer hinterher. [...]

*Int:* Aber dann war das hier vorne auch wirklich ne Spielstraße?

*D:* Da standen keine Autos. (1) Da standen keine Autos. [...] Und nachher im Herbst, wenn dann äh (1) ja die Bohnen und das reif war, dann haben wir mit Türken gespielt. [...]

*T:* Also Türkenbohnen, ne. [*D:* Ja] Das waren bestimmte Bohnen. [...] Waren das so gepunktete?

*D:* Die sind so auch so ein bisschen bunt.

*Int:* Ja.

*E:* Ja.

*D:* So verschieden. Ne? [*Int:* Hm] Und je nachdem konnte man dann auch mal zählen, wie viele Punkte das waren [*Int:* Mhm]. Das war ne Sechser oder ne Dreier und die Schwarzen oder die dunklen, das, die waren nen Einser und dann dann haben wir [...] an der Bordsteinkante ge- und dann haben wir geknipst. [...] Sowas haben wir alles gemacht.

Anders als bei vielen Kindern heute, die ihre Freizeit vermehrt in pädagogischen Institutionen oder zu Hause verbringen, war die alte Dame, ihren Erinnerungen nach, also vorwiegend unter Kindern ihres Alters. Gemeinsam

spielten sie im Garten, auf dem Feld und auf der Straße vor ihrem Haus. Zu Hause spielte sie selten.

Bis auf den wöchentlich stattfindenden Religionsunterricht besuchte sie keine außerschulischen Bildungseinrichtungen und ging in keine Vereine. Medien, wie ein Fernseher, Playstation, Nintendo, Wii oder Computerspiele, die für viele Kinder heute zu einer alltäglichen Angelegenheit geworden sind (vgl. Andresen/Hurrelmann 2013), gab es in ihrer Kindheit noch nicht.

Und selbst die Kriegsjahre zwischen 1939 und 1945 waren für sie aus der Retrospektive gesprochen eine für die Familie recht unbeschwerte Zeit. Die relative Unbeschwertheit macht sie unter anderem daran fest, dass ihr Vater nicht in den Krieg eingezogen wurde:

Mein Vater war kein Soldat. [...] Der war den 1. September, wie der Krieg ausgebrochen ist, '39, da hat er nen Einberufungsbefehl gekriegt [T: Ja] also und musste antanzen, sag ich jetzt mal so ganz frei. [T: Ja] Und musste hier oben, da war die Kaserne [Int: Mhm] und da mussten sie hin [T: Ja] [Int: Mhm]. Na ja. Ja. Vater musste in den Krieg. Und dann, wir sind da mit hin gegangen, haben ihn da auch abgeliefert und dann haben wir da am Zaun gestanden und haben erst mal noch geguckt und na ja, dann sind wir nach Hause und dann haben wir Kinder, wir waren ja auch draußen und dann haben wir gesehen, dass auf der Straße runter die ganze Trupp Pferde geführt wurde [Int: Mhm] und da hab ich dann gesehen, dass mein Vater da auch bei war, und dann sind wir hingelaufen und da hat er gesagt: «Ja. Wir müssen Pferde zum Güterbahnhof transportieren und dann komm ich erst nochmal wieder nach Hause [Int: Mhm] und krieg nen Einruf, also später nochmal nen Einberufungsbefehl». Na gut. Und mein Vater kam nicht. Und dann, muss ich auch sagen, war hier gegenüber [Int: Mhm], da war ne Gaststätte [Int: Mhm] und (2) haben wir geguckt, da gingen so viele Männer hin und wir Kinder neugierig. Sind wir erstmal hin gegangen. Oh. Da saß mein Vater da ((lacht)) und dann war noch einer hier, das war ein Schlachter [Int: Mhm] und ein anderer. Die drei saßen da [Int: Mhm] und haben Kriegerheimkehr gefeiert ((Int: lacht)) und mein Vater [...] hat, also damals schon nicht und nachher auch nicht, sonst nie Alkohol getrunken [T: Aber da|lacht]. Und da hat er aufm Sofa gelegen und war ((lacht)) stinkebesoffen ((alle lachen)). Das sag ich, sag ich Ihnen ganz ehrlich. Stinkebesoffen. [Int: Es sei ihm vergönnt.] Und dann hat er immer gesagt: «Drei Tage noch. [Int: Mhm] und dann krieg ich den Befehl, muss ich wieder weg.» Das seh ich hier noch: «Drei Tage noch.» Gut. Aber die verstrichen, der Schlachter und der andere, die haben nen Befehl gekriegt, die waren auch wieder weg und sind beide im Krieg gefallen. Mein Vater hat nie wieder nen Einberufungsbefehl gekriegt [Int: Mhm], nichts, gar nichts. [Int: Okay] Das Einzige war nachher, er war hier, das war damals im Metallwerke [Int: Mhm], da war er und da war er beim äh [T: Werkschutz]

Werkschutz [T: oder so]. Ne [Int: Mhm] Und da musste er auch abends da schlafen, also er kam dann nicht nach Hause [Int: Mhm], nicht, da musste er schlafen, aber er brauchte Gott sei Dank [T: Also nicht als Soldat, ne?] [E: Nee] nicht, wurde kein Soldat, ne?

Ihr Vater musste also nicht an der Front kämpfen. Zu Kriegszeiten wurde er im sogenannten Werkschutz, das heißt zur Überwachung einer in der Nähe gelegenen Fabrik eingesetzt. Die Fabrik war Zulieferer für die Rüstungsindustrie. In der Fabrik arbeiteten mehr als 50 Prozent an ausländischen Zwangsarbeitern aus Russland, Polen, Frankreich, Italien und anderen Ländern unter beschwerlichen Bedingungen. Eine Sechs- bis Siebentagewoche mit Arbeitszeiten von zwölf Stunden am Tag waren keine Seltenheit. Der Vater der alten Dame war aller Wahrscheinlichkeit nach mit der Aufgabe der Überwachung des Betriebsablaufs, der Bewachung der Unterkünfte der ausländischen Arbeitskräfte und/oder der Verteidigung vor überraschenden Angriffen vom Lande aus eingesetzt (vgl. Drobisch 1965, S. 219 ff.). Und obwohl ihr Vater nicht eingezogen wurde, hielt einerseits durch die Dienstverpflichtung des Vaters und andererseits durch die Nachricht, dass viele an der Front kämpfende Väter und Brüder anderer Kinder nicht mehr heimkehrten, der Krieg Einzug in das Leben der älteren Dame.

Auch war die alte Dame, wie es für Mädchen ab zehn Jahren zur damaligen Zeit üblich war, ab 1939 verpflichtet in den Bund Deutscher Mädel, dem weiblichen Zweig der Hitlerjugend einzutreten: «da mussten wir rein. [...] Und da mussten wir auch ne Uniform anziehen.» Anders als viele Altersgenossen ihrer Zeit war sie, wie sie berichtet, aber keine überzeugte Nationalsozialistin: «Wir haben nur das gemacht, was wir unbedingt mussten. [Int: Mhm] Und alles andere, bin ich auch ganz ehrlich, da wurde bei uns zu Hause drüber geschwiegen. [Int: Mhm. Ja.] Also nicht irgendwie, dass nicht mal einer sich nen Mund verbrannte.» Ihr und ihrer Familie war es also durchaus bewusst, was während der Zeit des Nationalsozialismus vor sich ging. Auch war sie von strukturellen Veränderungen betroffen. Anders als viele andere markiert sie sich und ihre Familie auch aufgrund ihrer katholischen Religionszugehörigkeit als von den politischen Änderungen nicht Überzeugte. Sie und ihre Familie gehörten den Aussagen der älteren Dame zu denen, die nicht mitwirkten, sondern wegschauten und sich wenn möglich bestimmten Verpflichtungen entzogen. Nicht immer gelang das, wie die alte Dame am Beispiel ihrer Mitgliedschaft im Bund Deutscher Mädchen erzählt:

Da mussten wir, da war halt mal ein Jugendheim [...]. Da mussten wir hin. Ja und da kriegen wir, da kriegten wir was von Adolf erzählt [Int: Mhm]

und alles was von den Nazis und mussten auch teilweise ja so schriftliche Sachen machen, ne? [Int: Mhm] Oder wenn äh Bundesjugendspiele waren, da mussten wir hin, also Turnen oder wenn irgendwie mal was war, mussten wir auch mit aufmarschieren [Int: Mhm.]. Aber, ne, wir haben immer gesehen, dass wir uns gedrückt haben [Int: Mhm], nicht dass wir so in den vorderen, dass da meinetwegen irgendwo noch mit hin mussten, so mussten mit verreisen [Int: Ja] oder irgendwie so was. Da haben wir immer gesehen, dass wir das nicht [mitmachen], ne.

Politische Propaganda, das Einordnen in hierarchisch, autoritär organisierte Strukturen (vgl. Kössler 2014, S. 309), Momente der Wehrerziehung und Aspekte körperlicher Ertüchtigungen hielten – trotz des Versuchs sich dem zu entziehen – also auch im Leben der alten Dame Einzug, sei es durch die Mitgliedschaft beim Bund Deutscher Mädchen oder die neue schulische Ausrichtung:

D: In der Schule hatten wir auch Unterricht, also Politik. [Int: Ja] Ja. Also da, da haben wir auch was von, von Adolf und überhaupt von allen, was da in der Zeit so lief [Int: Ja], haben wir da, mussten wir Arbeiten drüber schreiben [Int: Mhm] und alles. Das, das war so. [...] Ja, und wenn wir in die Klasse kamen, das erste was wir sagen mussten war nicht «Guten Morgen», sondern «Heil Hitler».

Anders als heute, wo in Klassen ca. 25 Schüler/innen gehen, waren ihre Klassen größer:

D: Also wir waren mindestens, also ich will's jetzt nicht [beschwören], aber 40 Schüler waren wir immer.

Int: Und unterschiedliches Alter dann?

D: Nee. [...] Also wir waren eigentlich so ein Alter.

Darüber hinaus fiel der Unterricht zum Ende des Krieges häufiger aus. Vor dem Hintergrund, dass Lehrer in den Krieg eingezogen wurden, musste die alte Dame öfter die Schule wechseln:

D: Und was natürlich auch kam, ja, jetzt hatten wir einen Lehrer. Dann wurde der eingezogen [Int: Mhm], dann mussten wir zur anderen Schule. Wenn ich auch den Kindern dann erzählt habe, also ich hab hier in [der Stadt] hab ich praktisch alle Schulen durch. Ne. [...]

Int: Und das war dann auch zwischendrin [D: Ja] im Schuljahr?

D: Ja. Ja. Also das, die, also der Lehrer, [es] wurden mehrere eingezogen. Dann wurden auch Klassen mal schnell zusammen gelegt [Int: hm] und ja, und wenn natürlich jetzt ein besonderer Tag war, wo ein großer Nazi irgendwie im Radio geredet hat, dann musste die ganze Schule, die mussten

alle in ne Turnhalle und dann mussten wir diese Rede anhören [Int: Mhm] und dann anschließend Arbeit drüber schreiben, nicht. Und wehe Du hattest dann nicht gut zugehört.

Die Schule besuchte die alte Dame, wie es für die damalige Zeit für den Großteil der Schüler/innen der Fall war, bis zu ihrem vierzehnten Lebensjahr. Die Generation der vor 1945 Geborenen verließ zu zwei Drittel die Schule mit einem Volks- oder Hauptschulabschluss (vgl. Edelstein/Grellmann 2013). Ihre gesamte Schulbildung erlangte die alte Dame also in der Zeit des Nationalsozialismus. Die öffentlichen Institutionen, in die sie ging, waren während ihrer Kindheit durch Indoktrination, den organisatorischen und ideologischen Zugriff des Staates und der Einheitspartei auf die Kinder geprägt (vgl. Kössler 2014, S. 285). Nur im familialen und peerspezifischen Nahfeld konnte sie dem, wie sie erzählt, aus dem Weg gehen.

Das Fallbeispiel der alten Dame zeigt eindrücklich auf, inwieweit politische, ideologische, soziale, kulturelle und ökonomische Faktoren ihrer Zeit Einfluss auf ihre Kindheitserfahrungen nahmen (vgl. Qvotrup 2009, S. 25). Darüber hinaus macht es deutlich, wie stark die Erfahrungen ihrer Kindheit ihr soziales und gesellschaftspolitisches Bewusstsein prägten. Denn als Angehörige der Skeptischen Generation wie auch als Mädchen, das katholisch erzogen wurde, steht sie den politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen während des Nationalsozialismus äußerst kritisch gegenüber – eine Einstellung, die Schelsky zufolge ein Wesensmerkmal gerade für Angehörige der Skeptischen Generation ist, von dieser Generation wesentlich stärker artikuliert wird als von den Generationen vor oder nach ihnen (vgl. hierzu die Ausführungen zur Skeptischen Generation in diesem Buch).

Sehr gut lässt sich vorstellen, dass die sie begleitende Tochter wie auch ihre Enkeltochter ganz andere Kindheitserfahrungen erzählen würden. Die Tochter wuchs zum Beispiel in den 1950er und 1960er Jahren, einer Zeit des Wirtschaftsaufschwungs auf. Die Enkeltochter in den 1990er und 2000er Jahren, einer Zeit, in der der Kalte Krieg zwischen den Ost- und Westblockstaaten beendet war und digitale Medien allmählich Einzug in die Lebensrealität der Kinder hielten. Die Tochter und Enkeltochter wuchsen nicht in einem totalitären Regime, sondern in einem demokratischen Deutschland auf, in dem das ökonomische Wachstum stieg, sich das Gesundheitssystem weiter verbesserte, die Bevölkerung durchschnittlich höhere Bildungsabschlüsse anstrebte, Tendenzen der Individualisierung und stärkeren Privatisierung aufkamen.

## 2. Zur Anlage des Buches

Von der Geschichte der alten Dame beeindruckt und dem Gedanken, dass ihre Alterskohorte altersbedingt alsbald nicht mehr über ihre Kindheits-erfahrungen berichten werden kann, beschloss ich, ab dem Wintersemester 2014/2015 das Thema der Kindheitserfahrungen und -erinnerungen im historischen Vergleich zum inhaltlichen Schwerpunkt in einem über zwei Semester laufenden Seminar zu machen. In dem Seminar gingen Bachelor-Studierende der Erziehungswissenschaften und der Sozial- und Organisationspädagogik an der Universität Hildesheim der Frage nach, welchen Einfluss die ökonomischen, institutionellen, technischen und politischen Entwicklungen auf die Kindheit der letzten 100 Jahre hatten. In der Erarbeitung des Themas folgten die Studierenden dem Generationskonzept Karl Mannheims, das er erstmals 1928 im Aufsatz über «Das Problem der Generationen» publizierte.

Generationen werden von ihm in Analogie zum Klassenbegriff als soziale Lage konzipiert (vgl. Corsten 2001, S. 478; Liebau 1997, S. 296). Er nutzt den Begriff nicht zur Unterscheidung der Abstammungsfolgen in Familien. Er nutzt ihn auch nicht als pädagogisch-anthropologische Grundkategorie im Sinne Friedrich Schleiermachers (vgl. Liebau 1997, S. 295, 302). Mannheim nutzt den Begriff in Anschluss an Wilhelm Dilthey, der davon ausgeht, dass gleichzeitig aufwachsende Individuen eine Generation bilden, weil sie in der Jugend, das heißt «in den Jahren der größten Aufnahmebereitschaft, aber auch später dieselben leitenden Einwirkungen sowohl vonseiten der sie beeindruckenden intellektuellen Kultur als auch vonseiten der gesellschaftlich-politischen Zustände» (Mannheim 1964, S. 516) erfahren.

Für Mannheim sind Generationen durch drei wesentliche Merkmale geprägt:

- 1.) die Generationslagerung,
- 2.) den Generationszusammenhang und
- 3.) die Generationseinheit.

Die Generationslagerung beschreibt die gemeinsame Zugehörigkeit zu einer Geburtskohorte. Mannheim zufolge muss man «im selben historisch-sozialen Raum – in derselben historischen Lebensgemeinschaft – zur selben Zeit geboren worden sein, um ihr zurechenbar zu sein, um die Hemmungen und die Chancen jener Lagerung passiv ertragen, aber auch aktiv nützen zu können» (Mannheim 1964, S. 542). Von einem Generationszusammenhang spricht er, «wenn reale soziale und geistige Gehalte gerade in jenem



Gebiet des Aufgelockerten und werdenden Neuen eine reale Verbindung zwischen den in derselben Generationslagerung befindlichen Individuen stiften» (Mannheim 1964, S. 543). Der Generationszusammenhang ist also von der Idee getragen, dass es zu einer bestimmten Zeit bestimmte historische Neuerungen gibt, die einen kollektiven Problemhorizont innerhalb einer Generation formieren (vgl. Corsten 2001, S. 479). Als Generationseinheit nun wiederum definiert er jene Gruppen, die in ähnlicher Weise die Erlebnisse ihrer Zeit verarbeiten, die ähnliche Orientierungs- und Handlungsmuster ausprägen, das heißt spezifische weltanschauliche, soziale oder politische Sichtweisen teilen und über ihre spezifischen Artikulationsstile, ihre geteilten Interpretationen des historischen und biographischen Erfahrungshorizonts einen Wir-Sinn entwickeln (vgl. Mannheim 1964, S. 544; Liebau 1994, S. 296; Corsten 2001, S. 477, 511). Geburtskohorten müssen Mannheim zufolge nicht automatisch eine Generationseinheit bilden. Sie kristallisieren sich nur heraus, wenn die Geschichte durch große, die gesamte Gesellschaft erfassende und spaltende Zäsuren, wie Kriege oder Revolutionen, geprägt werden (vgl. Jureit/Wildt 2005, S. 20). Sofern nur eine lockere Kopplung des Generationszusammenhangs gegeben ist, kann es unterschiedliche Gruppen geben, die auf jeweils verschiedene Weisen die historischen Ereignisse und Erlebnisse verarbeiten und somit unterschiedliche Generationseinheiten bilden (vgl. Mannheim 1964, S. 544; Corsten 2001, S. 479). Hier würde man dann von generationsspezifischen Milieus, das heißt von konkreten, in einem Nahfeld interagierenden Gruppen und nicht von gesamtgesellschaftlichen Generationseinheiten sprechen (Corsten 2001, S. 480; Bohnsack et al. 1996).

Im Sinne Mannheims suchten die Studierenden nun nach sich im historischen Strom der letzten 100 Jahre verbindenden Erfahrungen von aufeinander folgenden Generationen. Ihnen ging es um die Analyse des Generationszusammenhangs. Anders als Mannheim und andere Generationsforscher wie Heinz Bude (2000; 2005), Michael Corsten (2001), Thomas Ahbe und Rainer Gries (2007) machen die Studierenden aber nicht die Phase der Jugend bzw. den Übergang von der Jugend ins Erwachsenenalter zum Dreh- und Angelpunkt ihrer Untersuchungen, sondern die Phase der Kindheit. Entsprechend haben die Studierenden des Seminars die Kindheitserfahrungen und -erinnerungen von Personen unterschiedlicher Alterskohorten erhoben und analysiert. Sie sind den Erinnerungen von Personen nachgegangen, die zwischen 1923 und 2005 geboren wurden.

Der von den Studierenden gewählte Fokus ist für die Generationsforschung ein neuer Blickwinkel. Denn Generationsforscher/innen konzen-

trieren sich eher auf die Phase der Adoleszenz. Sie gehen davon aus, dass sich Subjekte vor allem in der Jugend bzw. im Übergang von der Jugend ins Erwachsenenalter kritisch mit historischen Ereignissen auseinandersetzen. Für Generationsforscher/innen ist die Phase der Adoleszenz jene Phase, in der Subjekte ihre bisherigen biographischen und/oder historischen Haltungen und/oder Überzeugungen einer Revision unterziehen (vgl. Corsten 2001, S. 511). Sie ist die Phase, in der sie biographisch bedingt, Wertvorstellungen und Handlungsorientierungen entwickeln, die sie auch in ihrem weiteren Denken, Fühlen und Handeln prägen. Sie ist die Phase, in der die Mitglieder einer Generation eben gerade durch die kollektiv erlebten historisch-sozialen Erfahrungen so stark geprägt werden, dass sie unabhängig ihres Elternhauses eine generationsspezifische Erlebnisgemeinschaft bilden, die ihre politische und soziale Haltung in der Regel lebenslang prägt (vgl. Liebau 1994, S. 296).

Aus einer kindheitssoziologischen Perspektive lässt sich natürlich fragen, warum man in der Generationsforschung gewöhnlich die Phase der Adoleszenz zum Dreh- und Angelpunkt der Analyse macht und nicht schon in der Phase der Kindheit einsteigt? Denn ist nicht auch die Kindheit eine Phase, in der gesellschaftlich bedingt Eindrücke und Erfahrungen gesammelt werden, die sich auf die (spätere) Weltsicht auswirken? Ist die Phase der Kindheit nicht auch eine Phase, in der Gesellschaftsmitglieder in ihrem Sozialisationsprozess keine passive, sondern eine aktive Rolle einnehmen, sich mit ihrer Umwelt aktiv, kompetent und pragmatisch auseinandersetzen (vgl. Heinzel/Kränzl-Nagl/Mierendorff 2012, S. 14)? Ist die Phase nicht auch eine Phase, in der die Akteure bestimmte gesellschaftliche Positionen einnehmen und zugeschrieben bekommen, Positionen, die von sozialen, ökonomischen, politischen und ideologischen Weltbildern durchdrungen sind (vgl. Alanen 1997, S. 170)? Bestimmen diese Positionen und Positionszuweisungen, nicht auch die in der Kindheit sich entwickelnden Perspektiven in Bezug auf die Welt und die Sicht auf sich selbst (vgl. Bühler-Niederberger 2010, S. 439)? Tragen nicht auch jene Erlebnisse zur Konstitution von Identitäten bei (vgl. Lüscher 2005, S. 57)?

Aus einer kindheitssoziologischen Sicht würden diese Fragen alle mit einem Ja beantwortet werden. Aus jener Forschungsperspektive heraus ist die Kindheit nicht, wie in der Soziologie üblicherweise angenommen, nur als Phase der Vorbereitung auf die Welt der Erwachsenen zu betrachten, sondern ist als ein lebensweltlich, mithin historisch und erfahrungsgebundener Sachverhalt zu begreifen (vgl. Honig 1996, S. 18). Kindheitssoziolog/innen verstehen Kindheit «as a meaning system, as a cultural and historical con-

struct and as a biological and sociostructural state» (Wyness 2006, S. 1). Für die Kindheitssoziologie ist Kindheit «a social conception or construction made up of cultural elements found within specific societies» (Wyness 2006, S. 27). Kindheit ist im Sinne der Kindheitssoziologie immer biologisch und sozial geprägt und der Welt der Erwachsenen gegenübergestellt (vgl. Giddens 1988, S. 138; Alanen 2000).

Eingebunden in eine generationale, soziale und strukturelle Ordnung (vgl. Alanen 2001; Qvortrup 2009; James/Jenks/Prout 1998) werden Kinder im Sinne der Kindheitssoziologie als zwar nicht alle Bürgerrechte innehabende, aber trotz dessen vollwertige Gesellschaftsmitglieder konzipiert, die das gesellschaftliche Ordnungssystem aktiv mit erzeugen und gestalten (vgl. Andresen/Hurrelmann 2010, S. 58). Kinder werden also nicht «als Bedingungsfaktoren von Erwachsenen oder als Objekte sozialpolitischer Sorge, sondern als eigenständige Akteure» (Krüger 2012, S. 97) und «Personen aus eigenem Recht» (Ecarius 1999, S. 133) betrachtet, die, eingebunden in ihre soziale Welt, auf der Basis von (perspektivischen) Deutungen kompetent handeln und agieren (vgl. Bühler-Niederberger 2010, S. 443).

Den Grundannahmen der Kindheitssoziologie folgend, gingen die Studierenden im Seminar der Frage nach, inwieweit die «potentielle Partizipation an gemeinsam verbindenden Ereignissen und Erlebnisgehalten» (Mannheim 1964, S. 536) in der Kindheit Kindheitserfahrungen prägen und damit zur «verwandten Lagerung» (Mannheim 1964, S. 526) führen. Es wurde davon ausgegangen, dass Kinder bestimmter Generationen das historische Geschehen auf eine ganz bestimmte Weise erfahren, verarbeiten und sich zur Welt positionieren. Es wurde davon ausgegangen, dass Gesellschaftsmitglieder, die ihre Kindheit im Krieg verbracht haben, andere Kindheitserfahrungen gesammelt haben, als jene, die ihre Kindheit in Zeiten des Wirtschaftsaufschwungs, der politischen Ära von Helmut Kohl oder in der Phase verbracht haben, in der die westliche Welt von Terroranschlägen erschüttert wird.

Ganz im Sinne Karl Mannheims wurde in dem Seminar davon ausgegangen, dass Kinder «[d]urch die Zugehörigkeit zu einer Generation, zu ein und demselben ›Jahrgange‹ ... im historischen Strome des gesellschaftlichen Geschehens verwandt gelagert» sind (Mannheim 1964, S. 527), dass sie in ihrer Kindheit ganz bestimmte historisch geprägte Erfahrungen sammel(te)n, die sich von den Erfahrungen der Generationen vor und nach ihnen unterscheiden und demnach prägend für ihre Stellung zur Welt sind. Es wurde davon ausgegangen, dass die Personen in ihrer Kindheit «entscheidende[n] Kollektivereignisse[n]» (Mannheim 1968, S. 552)

begegne(te)n, die ihr Bewusstsein (mit-)präg(t)en, die wegen ihres Alters andere Eindrücke auf sie hinterlassen (haben), als auf die Generationen vor ihnen.

Um den Annahmen nachzugehen, folgten die Studierenden recht pragmatisch der Generationseinteilung von Klaus Hurrelmann und Erik Albrecht. Die Autoren nehmen an, dass seit 1925 innerhalb Deutschlands «etwa alle fünfzehn Jahre die historischen Karten neu gemischt werden» (Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 16) und darüber neue Generationen in Erscheinung treten. Ihnen zufolge lassen sich ab dem 1925 geborenen Jahrgang sechs aufeinanderfolgenden Generationen identifizieren:

- 1.) die Skeptische Generation (\*1925–1940), die in ihrer Kindheit unter dem Geist des Nationalsozialismus erzogen worden waren, zu deren Alltagserfahrungen in der Kindheit der Krieg, Hunger und Vertreibung gehörte;
- 2.) die 68er-Generation (\*1940–1955), die in einer Zeit des beginnenden Wirtschaftswunders aufwuchsen, in denen Waschmaschinen, Kühlschränke, Staubsauger und andere Konsummittel Einzug in (west-)deutsche Haushalte hielten;
- 3.) die Babyboomer-Generation (\*1955–1970), die in Zeiten des Kalten Krieges aufwuchsen, einer Zeit die durch die Lebensfreude und Zukunftsgewissheit der Eltern 1965 mit fast 1,4 Millionen geborenen Kindern das geburtsstärkste Jahr in sich trug, in dem das Wirtschaftswunder ins Stocken geriet, Westdeutschland 1973 in eine Rezession abstürzte;
- 4.) die Generation X (\*1970–1985), die in Zeiten der Ära von Helmut Schmidt und Helmut Kohl als Bundeskanzler auf dem Zenit von Wohlstand und Reichtum groß wurde;
- 5.) die Generation Y (\*1985–2000), die in einer Zeit aufwuchs, in der durch den Fall der Berliner Mauer das politische Machtsystem ins Wanken gebracht wurde, Aspekte der Globalisierung, des internationalen Wettbewerbs und Neoliberalismus sowie die digitale Welt Einzug ins Leben der Kinder hielt sowie
- 6.) die Generation Fragezeichen (\*2000–2015), für die Computer, Tablets, Smartphones, Google, Apple, Facebook und andere digitale Medien, aber auch der internationale Terrorismus, blutige Kriege, die Wirtschafts- und Finanzkrise, epochale ökologische Veränderungen zu ihren Alltagserfahrungen gehören. (vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 18 ff.)

Selbstverständlich muss in der recht deduktiven Einteilung der Generationskohorten beachtet werden, dass diese «nur ein Konstrukt» ist. Generationen lassen sich «nicht stur nach Jahreszahlen definieren. Vielmehr sind die Übergänge genauso fließend wie viele gesellschaftliche Entwicklungen. Zudem wachsen [Kinder und] Jugendliche in Ost- und Westdeutschland über lange Zeit unter völlig unterschiedlichen Bedingungen auf.» (Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 16). Auch folgen die für den Generationszusammenhang wichtigen «grundlegende[n] Umwälzungen keinem festen zeitlichen Muster» (Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 16). Ihren «interpretatorischen Wert» erhalten Generationen «erst mit Einschnitten großer, die ganze Gesellschaft erfassender und spaltender geschichtlicher Ereignisse wie Krieg, Revolution, Naturkatastrophen oder wirtschaftlichen Zusammenbrüchen.» (Jureit/Wildt 2005, S. 20) Die geschichtlichen Einschnitte sind es, die die Gesellschaftsmitglieder «zu Stellungnahmen zwingen» (Jureit/Wildt 2005, S. 20), das kollektive Denken, Fühlen und Handeln sozialer Akteure formen und damit generationenspezifische, überindividuelle Muster der Weltaneignung und Weltsicht zutage fördern.

Entsprechend arbeiten andere Generationsforscher/innen mit anderen Zeiteinteilungen und auch anderen Generationsbegriffen. Ulrich Pfeiffer zum Beispiel unterteilt die Generationen in die Kriegs- und Krisengeneration (\*1910–1930), die Wirtschaftswundergeneration (\*1930–1950), die Babyboomer- und Packeselgeneration (\*1950–1970), die Babyboomer- und Packeselgeneration (\*1950–1970), die Babyboomer- und Packeselgeneration (\*1950–1970), die Babyboomer- und Packeselgeneration (\*1950–1970) und 21er (\* ab 2000) (vgl. Pfeiffer 2008). Michael Corsten unterscheidet zwischen der Flakhelfer- bzw. Skeptischen Generation (\*1927–1931), der rebellischen bzw. 68er-Generation (\*1938–1948), der innengewandten (\*1949–1956), doppelbelichtenden (\*1957–1965), der inversiven (\*1966–1972) sowie der Selbstbestimmungen meidenden Generation (\*1973–1978) (vgl. Corsten 2001, S. 484 ff.). Wieder andere sprechen von der Generation der Halbstarke in Westdeutschland bzw. der Beatniks in Ostdeutschland, der Frühetaablierten, der 89er bzw. Wendekinder sowie der Generation Nichts (Niethammer 2009, S. 31 ff.). Thomas Ahbe und Rainer Gries, die ein Panorama zur Geschichte der Generationen in der DDR und in Ostdeutschland schrieben, gaben den Generationen vor dem Hintergrund des sich von der BRD unterscheidenden politischen Systems in der DDR wieder andere Namen. Sie unterteilten die Generationen der DDR in die Durchhalte- und Aufbaugeneration (\*1925–1940), die Integrierte Generation (1940–1955), die Entgrenzte Generation (1955–1970) und die Sinnsucher (1970–1985) (vgl. Ahbe/Gries 2007).<sup>1</sup>

1 Auch Feuilletonist/innen und Journalist/innen scheuen sich nicht davor, in immer kürzeren Zeitabständen neue Namen für «neue Generationen», wie

Anhand der verschiedenen Zeiteinteilungen und Generationsbegriffe zeigt sich also, dass in den Sozialwissenschaften bei weitem nicht von einem einheitlichen Gebrauch des Mannheimschen Generationskonzepts zu sprechen ist. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass der von Mannheim bezeichnete Sachverhalt, und hier vor allem das Konzept des kollektiven Selbstverständnisses einer Generation, schwer zu fassen ist (vgl. Corsten 2001, S. 477). Trotz der Unterschiede in den Zeiteinteilungen und der verwendeten Generationsbegriffe zeigt sich aber auch, dass es sich in Deutschland im 20. Jahrhundert mit dem Ende des Kaiserreichs, der Weimarer Republik, dem Nationalsozialismus, der Nachkriegszeit, der BRD vs. DDR, der Wiedervereinigung um recht dicht aufeinanderfolgende, sich scharf voneinander abgrenzende politische Etappen handelt, man also von in kurzen Abständen aufeinander folgenden Generationszusammenhängen sprechen kann (vgl. Lepsius 2005, S. 49; Niethammer 2009, S. 36), Generationszusammenhänge, die sich dann ggf. auch in die im Rahmen des Seminars verwendete Generationseinteilung von Hurrelmann und Albrecht eingliedern lassen.

Um nun den Kindheitserfahrungen unterschiedlicher Generationen nachzugehen, bereiteten sich die Studierenden im ersten Semester des Methodenbands auf die von ihnen zu führenden Interviews mit Personen unterschiedlicher Generationen vor. Sie recherchierten, welche historischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Themen zu der Zeit relevant waren, als die zu Befragenden Kinder waren, wie typische Familienstrukturen aussahen, wie sich das Schulsystem gestaltete, was typische Freizeitmöglichkeiten waren. Aus ihrer Recherche heraus entwickelten sie je eigene Fragestellungen, denen sie in der vorlesungsfreien Zeit zwischen dem Winter- und Sommersemester 2015 mittels explorativer Interviewstudien nachgingen.

- Die Gruppe, die die Skeptische Generation untersuchte, interviewte Personen, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwischen 75 und 92 Jahre alt waren, heute aus dem Erwerbsleben ausgeschieden sind, ggf. Kinder und Enkel und Urenkel haben. Sie gingen der Forschungsfrage nach, ob Personen, die in ihrer Kindheit Flüchtlings-

---

die Generation Golf, die Generation Ally, die Generation Ich, die Generation Praktikum, die Generation Golfkrieg, die Generation Merkel oder die Generation Null Bock etc. zu erfinden. Hierbei zeigt sich ein inflationärer Gebrauch generationaler Zuschreibungen, ein Gebrauch, der die Notwendigkeit aufzeigt, über den Sinn und Unsinn von Generationsforschung nachzudenken. (vgl. Jureit/Wildt 2005, S. 8).

erfahrungen gemacht haben, ihre Kindheitserfahrungen anders interpretieren, als jene, die in der Zeit nicht geflüchtet waren.

- Die Gruppe, die die Wirtschaftswunder-Generation<sup>2</sup> analysierte, interviewte Personen, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwischen 60 und 67 Jahren alt waren und gingen der Frage nach, ob und wie sich das in der Kindheit erlebte Wirtschaftswunder auf das familiäre Leben und das kindliche Freizeitverhalten auswirkte.
- Die Gruppe, die die Babyboomer-Generation erforschte, interviewte Personen, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwischen 50 und 60 Jahren alt waren. Sie analysierten, welchen Einfluss die in der Generation hohe Anzahl an Gleichaltrigen auf die Kindheitserfahrungen hatte.
- Die Gruppe, die die Generation X untersuchte, interviewte Personen im Alter zwischen 30 und 36 Jahren und ging der Frage nach, inwieweit die Kindheitserfahrungen in der DDR andere waren als in der BRD. Sie interessierten sich dafür, welchen Einfluss der Besuch der Betreuungseinrichtungen auf die Kindheitserfahrungen hatte. Anders als die anderen Gruppen konzentrierten sie sich in ihrer Analyse nicht nur auf die in der Bundesrepublik Geborenen sondern auch auf heute Erwachsene, die ihre Kindheit in der DDR verlebten und aufgrund der beiden unterschiedlichen politischen Systeme im Schnitt wesentlich häufiger und länger in institutionellen Betreuungsarrangements untergebracht waren als die Gleichaltrigen der BRD. Welche unterschiedlichen Kindheitserinnerungen damit zusammenhängen, war Thema der Gruppe.
- Die Gruppe, die die Generation Y analysierte, hatte Interviewpartner/innen im Alter zwischen 17 und 28 Jahren. Sie wollten wissen, welchen Einfluss die neu aufgekommenen Medien auf die Kindheitserfahrungen der Mädchen und Jungen ihrer untersuchten Generation hatten.

---

2 Die zwischen 1940 und 1955 geborene Generation wird von Hurrelmann und Albrecht als 68er-Generation beschrieben. Andere Autoren gaben ihr den Namen der Wirtschaftswunder-Generation (vgl. Pfeiffer 2008). Vor dem Hintergrund des vor allem auf die Auswirkungen des Wirtschaftswunders bezogenen Narrativs der von den Studierenden Interviewten, haben sich die Studierenden entschieden, im Rahmen ihres Artikels nicht von der 68er-Generation, sondern, den Sachverhalt besser greifend, von der Wirtschaftswunder-Generation zu sprechen. Die Begrifflichkeit wird dann auch in dem die Ergebnisse der Fragebogenanalyse darstellenden Artikel verwendet.

- Die Gruppe, die die Generation Fragezeichen untersuchte, interviewte Kinder, die zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 10 und 14 Jahre alt waren. Auch sie ging der Frage nach, welchen Einfluss die Medien auf die Kindheitserfahrungen von Mädchen und Jungen haben und kamen zu dem Ergebnis, dass der Einfluss im Vergleich zu dem in der Generation Y gewachsen ist.

Mit der Anlage, die Kindheitserfahrungen mittels explorativer Interviews zu erheben, bezogen sich die Studierenden auf Datenmaterial, das sich zur Rekonstruktion generationsspezifischer Selbst- und Lebensbeschreibungen einzelner Generationsangehöriger sehr gut eignet (vgl. Corsten 2001, S. 479). Gleichzeitig bezogen sie sich in ihren Analysen aber auch auf Material, das die Kindheitserfahrungen zu unterschiedlichen Lebenszeitpunkten der Befragten erhob. Die jüngsten Befragten waren zum Zeitpunkt der Erhebung selbst noch Kinder, die ältesten befanden sich schon seit geraumer Zeit im Rentenalter. Da die gemachten Erfahrungen im Interview zu erfahrungsaufgeschichteten, im besten Falle narrativen Ereignissen werden, haben wir es in der im Querschnitt angelegten Generationsforschung durchaus mit einem Problem zu tun. Denn die gemachten Erfahrungen müssen im Gespräch zunächst einmal erinnert werden und zusätzlich in die Ordnung der Erzählung gebracht werden. Je länger Erinnerungen zurück liegen, desto vager wird die Erinnerung. Und so ist es dann auch kaum verwunderlich, dass manch ein/e Befragte/r sich nur noch an wenige Ereignisse aus seiner/ihrer Kindheit erinnern konnte, manche die Ordnung ihres Lebens in der Erzählung durcheinander brachten oder sprunghaft erzählten. Manche Befragte haben Ereignisse in Erzählungen wissentlich oder unwissentlich ausgelassen, in eine andere Reihenfolge als im chronologischen Ablauf der Ereignisse erzählt, Schilderungen gerafft oder ausgedehnt. Folglich kann nicht davon ausgegangen werden, dass die von den Befragten erzählte Zeit der erlebten Zeit entspricht, sondern zuweilen bestimmte Verzerrungen in sich trägt. (vgl. Kauppert 2010, S. 235 f.)

Um der Grundproblematik der in der Retrospektive erzählten Kindheitserfahrungen einigermaßen gewahr zu werden, wurden die von den Studierenden geführten Interviews zu Beginn des zweiten Semesters im Kurs besprochen. Sie wurden in die historische Zeit und deren Chronologie eingeordnet und entsprechend übersetzt (vgl. hierzu Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997). Die Ergebnisse der Diskussionen sind die Grundlage der hier abgedruckten Artikel.<sup>3</sup>

3 Vier der sechs Artikel, die die Kindheitserinnerungen spezifischer Generationen thematisieren, beziehen sich in ihrer Analyse ausschließlich auf die Ergeb-



Aufbauend auf den Ergebnissen der qualitativen Analysen wurden im Seminar generationsübergreifende Hypothesen zur Konstruktion eines Fragebogens entwickelt. Das Ziel der quantitativen Befragung war es, die historische Veränderung der Kindheitserinnerungen zu erfassen. Nachdem der Fragebogen erstellt war, führten die Studierenden im Raum Hildesheim und Hannover 182 Befragungen mit Passant/innen unterschiedlicher Jahrgänge durch. Zum Ende des Semesters wurden die mittels Fragebogen erhobenen Daten sozialstatistisch ausgewertet. Die zentralen Ergebnisse der quantitativen Befragung werden in einem letzten Artikel in diesem Band zusammengetragen.

Mit seinem Schwerpunkt auf erzählte Kindheitserinnerungen und -erfahrungen bietet der Band einen gehaltvollen Überblick über die Kindheit im historischen Wandel. Er macht vor allem auf den Zusammenhang zwischen den erzählten Erinnerungen und den historischen, politischen, ideologischen, wirtschaftlichen, regionalen, technischen und bildungsspezifischen Veränderungen innerhalb Deutschlands aufmerksam. Der Band verdeutlicht, wie sich die jeweiligen gesellschaftlichen Veränderungen, der sich verändernde Blick auf Kinder auch in den Erzählungen der Befragten widerspiegeln. Gleichzeitig zeigt er aber auch auf, dass die recht deduktive Zuordnung zu bestimmten, sich Hurrelmann und Albrecht zufolge alle 15 Jahre radikal verändernden Generationen für die Kindheitsforschung (und ggf. auch für die Generationsforschung) nicht aufrechterhalten bleiben kann. Viel eher muss in der Kindheitsforschung von fluiden Veränderungsprozessen ausgegangen werden, Veränderungsprozesse, die eher durch die Betrachtung größerer Zeitetappen deutlich werden. Denn in den Ergebnissen zeigen sich zwar historisch bedingte Veränderungen in den erzählten Kindheitserfahrungen, jedoch lassen sie sich nicht uneindeutig den zuvor deduktiv bestimmten Generationen zuschreiben. Zwar waren die Kinder der Skeptischen Generation alle vom Schicksal des Krieges geprägt und erzählten alle von der (nach-)kriegsbedingten Mangelwirtschaft und den Auswirkungen auf ihr Leben. Jedoch zeigen sich in dieser Generation auch noch die Ausläufer eines anderen Blicks auf Kinder. Denn die Kinder der Skeptischen Generation, die auf dem Land aufwuchsen, erzählten alle davon, dass sie recht selbstverständlich als Arbeitskräfte für die Landwirtschaft eingesetzt wurden und berichteten häufiger «praktisch ohne Liebe» aufgewachsen zu sein. Die Stadtkinder hingegen berichteten eher von

---

nisse der Interviewdaten. Die Artikel, die sich mit den Kindheitserfahrungen der Wirtschaftswunder-Generation und der Generation Fragezeichen befassen, wurden auch mit Ergebnissen der quantitativen Befragung angereichert.

einem wahrgenommenen Schonraum, in dem Kindheit als eigenständige Entwicklungsphase verstanden wurde. Neben Erfahrungen in der Schule berichten sie vor allem vom gemeinsamen Spiel auf der Straße. Jene «Straßenkindheit» war dann auch zentrales Erinnerungsmoment der Kinder der Wirtschaftswunder- und der Babyboomer-Generation. Den Interviewten zufolge begriffen sie ihre Kindheit als eine Kindheit, die vor allem durch das freie Spiel mit Gleichaltrigen auf der Straße geprägt war. Bei den ab 1970 Geborenen verschob sich dann allmählich das Narrativ der «Straßenkindheit» zu einer sich langsam entwickelnden verhäuslichten, institutionalisierten, durch Termine verzeitlichten Kindheit, bei der ab der Generation Y im Zuge technischer Innovationen auch digitalisierte Medien Einzug in die Erfahrungswelt der Kinder hielten. Entsprechend könnte man innerhalb der Kindheitsforschung eher davon sprechen, dass sich die Kindheit nicht alle 15 Jahre generationsspezifisch, sondern durch größere gesellschaftliche Wandlungsprozesse verändert. Die Kindheit der letzten 100 Jahre ist geprägt von pluralen und unterschiedlichen Modernisierungsprozessen, die über die Zeit der Modernisierung gesellschaftlich ihre Wirkung entfalten. Sie ist geprägt von den jeweiligen Konstruktionen sowie dem Wandel von Kindheit und Kindern als Akteure. (vgl. Baader/Eßer/Schroer 2014, S. 15 f.) Die Veränderung der erzählten Kindheitserfahrungen ist beeinflusst durch vier entscheidende Modernisierungsprozesse:

- 1.) von der Entkopplung der Kindheit von der Erwerbsarbeit,
- 2.) von der Emotionalisierung der Beziehung zwischen Eltern und Kindern,
- 3.) von der auch wohlfahrtsstaatlich geförderten Institutionalisierung,
- 4.) von technischen Innovationen.

Aus den Modernisierungsprozessen ergeben sich «zeitlich überdauernde Linien, die durch die Verdichtung hindurch halten und historisch immer wieder neu freigesetzt werden. Somit wirken sie über die verdichteten Zeiten der Herausbildung spezifischer Konstellationen weiter.» (Baader/Eßer/Schroer 2014, S. 16) Die je spezifisch erinnerten Kindheitserfahrungen lassen sich historisch – so die aus dem Buch hervorgehende Hypothese – also stärker über die Auswirkungen länger wirkender Modernisierungseffekte als über die spezifische Generationszugehörigkeiten erklären.

## Literatur

- Ahbe, Thomas/Gries, Rainer (2007): Geschichte der Generationen in der DDR und in Ostdeutschland. Ein Panorama, Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
- Alanen, Leena (1997): Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 17. Jg., 1997, Heft 2, S. 162–177.
- Alanen, Leena (2000): Childhood as Generational Condition. Towards a relational theory of childhood. In: Research in Childhood: Sociology, Culture and History. Denmark: University of Southern Denmark, S. 11–30.
- Alanen, Leena (2001): Childhood as a generational condition: children's daily lives in a central Finland town. In: Alanen, Leena/Mayall, Berry (Hrsg.): Conceptualizing Child-Adult Relations. London/New York: Routledge/Falmer, S. 129–143.
- Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus (2013): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie, Weinheim/Basel: Beltz.
- Baader, Meike Spohia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (2014): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge, Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schaeffer, Burkhard/Staedtler, Klaus/Wild, Bodo (1996): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen, Opladen: Leske und Budrich.
- Bude, Heinz (2000): Generationen im 20. Jahrhundert. Historische Einschnitte, ideologische Kehrtwendungen, innere Widersprüche. In: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken. Heft 7, 54. Jahrgang, S. 567–579.
- Bude, Heinz (2005): «Generation» im Kontext. Von der Kriegs- zu den Wohlfahrtsstaats-Generationen. In: Jureit, Ulrike/Wildt, Michael (Hrsg.): Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs, Hamburg: Hamburger Edition, S. 28–44.
- Bühler-Niederberger, Doris (2010): Soziologie der Kindheit. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: VS Verlag, S. 437–456.
- Corsten, Michael (2001): «Generationszusammenhänge» der Bundesrepublik Deutschland, In: Allmendinger, Jutta (Hg.) Gute Gesellschaft. Zur Konstruktion sozialer Ordnungen. Kongressband I des 30. Kongress der DGS. Opladen: Leske + Budrich, S. 477–518.
- Drobisch, Klaus (1965): Der Werkschutz – betriebliches Terrororgan im faschistischen Deutschland. In: JbWG 1965/IV, S. 217–247.
- Ecarius, Jutta (1999): «Kinder ernst nehmen». Methodologische Überlegungen zur Aussagekraft biographischer Reflexionen 12jähriger. In: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans-Rudolf (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim/München: Juventa, S. 133–151.

- Edelstein, Benjamin/Grellmann, Simon (2013): Welche Abschlüsse erreichten Schüler früher und heute? Bevölkerung in Deutschland nach Geburtsjahren und allgemeinbildenden Schulabschlüssen (2010). In: bpb, 3.5.2013, <http://www.bpb.de/gesellschaft/159282/welche-abschluesse-erreichten-schueler-frueher-und-heute>, letzter Zugriff: 03/2016.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram/Rosenthal, Gabriele (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Opladen: Leske und Budrich, S. 133–164.
- Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/New York: Campus.
- Heinzel, Friederike/Kränzl-Nagl, Renate/Mierendorff, Johanna (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 11. Jg., 2012, Heft 1, S. 9–37.
- Honig, Michael-Sebastian (1996): Normative Implikationen der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 16. Jg., 1996, Heft 1, S. 9–25.
- Hurrelmann, Klaus/Albrecht, Erik (2014): Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- James, Allison/Jenks, Chris/Prout, Alan (1998): Theorising Childhood. Cambridge: Polity.
- Jureit, Ulrike/Wildt, Michael (2005): Generationen. In: dies. (Hrsg.): Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs, Hamburg: Hamburg Edition, S. 7–26.
- Kauppert, Michael (2010): Erfahrung und Erzählung. Zur Topologie des Wissens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kössler, Till (2014): Die faschistische Kindheit. In: Baader, Meike/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 285–318.
- Krüger, Heinz-Hermann (2012): Kindheitsforschung: Kinderleben – Peers – Schule. In: Braches-Cyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz (Hrsg.): Kindheiten. Gesellschaften. Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich, S. 96–110.
- Lepsius, M. Rainer (2005): Kritische Anmerkungen zur Generationsforschung. In: Jureit, Ulrike/Wildt, Michael (Hrsg.): Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs, Hamburg: Hamburger Edition, S. 45–52.
- Liebau, Eckart (1997): Generation. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 295–306.
- Lüscher, Kurt (2005): Ambivalenz – Eine Annäherung an das Problem der Generationen. Die Aktualität der Generationsfrage. In: Jureit, Ulrike/Wildt, Michael (Hrsg.): Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs, Hamburg: Hamburger Edition, S. 53–78.

- Mannheim, Karl (1964): *Wissenssoziologie*. Auswahl aus dem Werk, eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff, Berlin/Neuwied: Luchterhand.
- Niethammer, Lutz (2009): *Die letzte Gemeinschaft. Über die Konstruierbarkeit von Generationen und ihren Grenzen*. In: Weisbrod, Bernd (Hrsg.): *Historische Beiträge zur Generationsforschung*, Göttingen: Wallstein Verlag, S. 13–38.
- Pfeiffer, Ulrich (2008): *Schicksalsgenerationen. Von der Kriegs- und Krisen- zur Packeselgeneration*. In: NG|FH 10/2008, S. 54–57.
- Qvortrup, Jens (2009): *Childhood as a Structural Form*. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Hampshire: Palgrave Macmillan, S. 21–33.
- Wyness, Michael (2006): *Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood*. New York: palgrave mamillan.

# Krieg, Flucht und Vertreibung

## Kindheitserfahrungen der Skeptischen Generation

TATJANA LÜSSE, CINDY KUPKE, DIRK RIEMANN,  
DENISE RÖSER, ANNETTE LIANE WEIGEL

### 1. Einleitung

Der Begriff Skeptische Generation wurde in den 1950er Jahren in der Bundesrepublik durch den Soziologen Helmut Schelsky geprägt. Schelsky publizierte 1957 ein Buch mit dem Titel «Die skeptische Generation». Darin beschreibt er aus jugendsoziologischer Sicht die zwischen 1925 und 1940 geborene Generation. Die Generation ist eine, die «im Geist des Nationalsozialismus erzogen worden» war, nach 1945 den «Zusammenbruch des Regimes und die Entnazifizierung» (Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 18) erlebte. Sie ist eine Generation, in der mit zwölf bis vierzehn Millionen Deutschen zum Ende des zweiten Weltkrieges eine Vielzahl an Personen aus ihrer Heimat geflohen ist und vertrieben wurde. «Diese Generation ist in ihrem sozialen Bewusstsein und Selbstbewusstsein kritischer, skeptischer, misstrauischer, glaubens- oder wenigstens illusionsloser als alle Jugendgenerationen vorher» (Schelsky 1963, S. 381). Sie ist eine «Generation, die sich auf das Überleben eingerichtet hat» (Schelsky 1963, S. 382).

Welche Kindheitserfahrungen zu solch einem Lebensgefühl führen können, ist Gegenstand dieses Artikels. Mittels biographisch-narrativer Interviews sind wir vor dem Hintergrund der großen Anzahl an Personen, die nach dem 2. Weltkrieg aus ihrer Heimat fliehen mussten, der Frage nachgegangen, inwieweit sich Kindheitserfahrungen von geflüchteten und nicht geflüchteten Kindern der Skeptischen Generation unterscheiden. Das Thema drängte sich uns wegen der aktuell recht hohen Anzahl an Flüchtlingen und Asylbewerbern auf, die derzeit aus ihrer Heimat flüchten müssen. Neben der Analyse der spezifischen Kindheitserfahrungen der Skeptischen Generation gingen wir auch der Fragestellung nach, ob sich unsere Ergebnisse auf die aktuelle Thematik von Kindheit und Flucht übertragen lassen.

Beginnend mit einem historischen Überblick skizziert dieser Artikel die gesellschaftlichen und politischen Umstände, in denen die Kinder der Skeptischen Generation aufgewachsen sind. Hiernach wird die Methode des narrativen Interviews vorgestellt, um in Anschluss daran die individuellen Kindheitserfahrungen von geflüchteten und nicht geflüchteten Kindern der Skeptischen Generation in Bezug zu setzen. Anhand der Gegenüberstellung werden Differenzen, Auffälligkeiten, aber auch Erklärungsversuche für die unterschiedlich erlebte Kindheit herausgearbeitet. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse bilden die Grundlage für eine abschließende Diskussion der Forschungsergebnisse, die sich auf die heutige Situation von Kindern mit Fluchterfahrungen bezieht.

## 2. Historischer Überblick

Das 20. Jahrhundert ist «das Zeitalter der Extreme» (Hobsbawm 1994). Die älteren Jahrgänge der Skeptischen Generation wurden in der Weimarer Republik geboren, einer Zeit, in der in Deutschland erstmals eine parlamentarische Demokratie bestand. Durch die Machtergreifung Hitlers im Jahre 1933 fanden die Demokratisierungsprozesse ein jähes Ende. Es folgte die Zeit der NS-Diktatur, des 2. Weltkrieges und mit der Niederlage Deutschlands eine Zeit des Kalten Krieges.

Im nun folgenden Abschnitt werden die für die Skeptische Generation zentralen historischen, politischen, schulischen und familienspezifischen Ereignisse vor allem in der Zeit des Nationalsozialismus und den Anfängen der Nachkriegszeit thematisiert. Ziel ist es, einen theoretischen Analyserahmen zu entwerfen, vor dessen Hintergrund die Kindheitserfahrungen in der Gruppe der interviewten Befragten der Skeptischen Generation untersucht werden können.

### 2.1 Auswirkungen der politischen Entwicklung durch die Machtergreifung der NSDAP auf die Kindheitserfahrungen der Skeptischen Generation

Die Kindheitserfahrungen der Skeptischen Generation (\*1925-1940) waren geprägt durch die Machtergreifung Hitlers, den 2. Weltkrieg und dem darin beinhalteten Holocaust. Auf Grund der Niederlage im ersten Weltkrieg und der daraus folgenden Absetzung der Monarchie, war vielen Bürgern der Weimarer Republik der weitere Fortgang in der Gesellschaft unklar. Viele

der jungen Generation standen im Zwiespalt mit der neuen Demokratie und mit den noch oft vermittelten, aber veralteten Werten und Normen der gestürzten Monarchie. Durch die nach dem 1. Weltkrieg auferlegten Sanktionen des Versailler Vertrags fühlten sich viele Deutsche von den politischen Entscheidungen der Siegermächte betrogen und wollten sich nicht der neuen politischen Situation anpassen. Der jungen Generation fehlte es an Identifikationsmöglichkeiten mit dem demokratischen Staat, was auch vor dem Hintergrund der zunehmend wirtschaftlich schwierigen Situation während der Weimarer Republik zu Orientierungslosigkeit führte.

Allgemein lässt sich die Weimarer Republik in drei Phasen untergliedern: in die Krisenjahre zwischen 1919 und 1923, in der die Republik als Folge des verlorenen Krieges mit einer Hyperinflation, zahlreichen Umsturzversuchen und politischen Morden zu kämpfen hatte; in die Phase der relativen Stabilität, wirtschaftlichen Erholung und außenpolitischen Anerkennung zwischen 1924 und 1929; sowie in die Phase der Weltwirtschaftskrise, die ihren Anfang durch den Börsencrash am 24.10.1929 in New York nahm. In Folge des Schwarzen Donnerstags der New Yorker Börse brach das gesamte Wirtschafts- und Bankensystem zusammen. Die häufigen Krisen während der Zeit der Weimarer Republik trugen maßgeblich dazu bei, dass die Vorstellung der Jugend und die der Politik immer weiter auseinander driften. Genau diese Schwäche nutzte die NSDAP für ihre Propaganda aus. Das endgültige Ende der Weimarer Republik wurde durch die Zersplitterung der Linkspartei und der Partei der Arbeiterbewegung eingeleitet. Dadurch behinderten sich die einzigen Parteien, die sich zusammen gegen die Machtergreifung der NSDAP hätten stellen können, gegenseitig. Die Einzelgewerkschaften und der Allgemeine Deutsche Gewerkschaftsbund unterschätzten die Gefahr der NSDAP (vgl. Hellfeld/Mogge 1987, S. 27 ff.). So kam es, dass Hitler ein leichtes Spiel hatte, als er 1929 die Auflösung des Reichstages mit anschließenden Neuwahlen forderte. Am 30.01.1933 wurde Hitler von dem damaligen Reichspräsidenten Paul von Hindenburg zum Kanzler ernannt. Ab da setzte er Notverordnungen ein, um die Pressefreiheit einzuschränken und den Beamtenapparat zu «säubern». Der Reichstagsbrand am 27.02.1933 kam der NSDAP gerade recht, um die «Verordnung zum Schutz von Volk und Staat» zu realisieren. Sie setzte politische Grundrechte der Weimarer Republik außer Kraft und legalisierte die politische Verfolgung von Parteigegnern (vgl. Hildebrand 2012, S. 7 ff.). Die Diktatur Hitlers lässt sich grob in drei Phasen aufgliedern: In die Phase der Machtkonsolidierung ab 1933, die Phase des starken Eingriffs in das Bildungssystem ab 1937 und die Phase des 2. Weltkrieges zwischen 1939 bis 1945.



### 2.1.1 Kindheit, Jugend und Familie in der NS-Zeit

Die Kindheit wurde von der NS-Politik als eine wichtige Lebensphase eingeschätzt und für politische Interessen genutzt. Durch gezielte Manipulation sollten von Anfang an die nationalistischen Werte und Normen in den Heranwachsenden verankert werden. Die Frage nach dem Wohlergehen der Kinder wurde zur nationalen Aufgabe erhoben (vgl. Grunert/Krüger 2006, S. 11). Doch nicht nur Kinder standen im Zentrum politischer Infiltrierung, auch die Mutterschaft wurde stark idealisiert und wandelte sich von einer privaten Angelegenheit zu einer bedeutenden Staatsaufgabe und religiösen Handlung. Mütter mit vier oder mehr Kindern wurden durch die Vergabe des Mutterkreuzes ausgezeichnet (vgl. Weyrath 1993, S. 5). Die damit zusammenhängenden Ansprüche an die «richtige» Erziehung, die bedeutete, dass die Kinder nach den Werten und Normen der nationalsozialistischen Ideologie erzogen wurden, wollten und konnten nicht alle Familien erfüllen. Das führte dazu, dass der Staat seine Zuständigkeit in diesem Gebiet ausbaute.

#### 2.1.2 Die Vereinnahmung der Jugend durch die HJ und den BDM

Vor allem die Jugend sollte durch bewusste Politik der NSDAP zu bedingungsloser Gefolgschaft radikalisiert werden. Um diese zu ködern, veranstaltete die nationalistische Bewegung Feste ausschließlich für die Jugend und lies sich provokativ selbst feiern. Der Organisationsaufbau «Hitlerjugend» (HJ) und der «Bund Deutscher Mädchen» (BDM) verfolgten das Vorbild des Militärs und vermittelten die Prinzipien von Befehl und Gehorsam. So wurde die Kindheit politisch instrumentalisiert. Die Anfang des 20. Jahrhundert entstandene «Jugendbewegung» wurde durch die neue «Staatsjugend» eingenommen und mit dem politischen System gleichgeschaltet bzw. ausgeschaltet. Durch die Entstehung der HJ und dem BDM und der damit verbundenen Pflicht der Kinder, sich anzuschließen, wurde die Kindheit durch die Institutionen politisch organisiert. Das freie, politisch unkontrollierte Spielen auf der Straße konnte so eingeschränkt werden. Zudem erfolgte daraus eine, von der Politik provozierte, familiäre Abnabelung der Kinder und Jugendlichen. Die Staatsjugend stellte eine erzieherische Gegeninstitution zur Familie dar (vgl. Harney/Krüger 1997, S. 176).

Die HJ wurde schon 1926 von Kurt Gruber in Österreich gegründet. Zu Anfang, stand die HJ noch überwiegend im Zeichen einer aktiven politischen Veranstaltungs- und Werbetätigkeit. Doch das angestrebte Ziel war

es, dass alle Mitglieder automatisch mit 18 Jahren in die SA, die staatliche Hilfspolizei, übertreten sollten. Ab 1929 entstanden die ersten Schülergruppen der NSDAP, die sogenannten «NS-Schülerbündnisse». 1930 wurde dann auch das Interesse größer, die Gruppe der Mädchen frühzeitig politisch zu organisieren. Auf dem Plan des BDM stand neben Sport und Jugendarbeit vor allem hauswirtschaftliche Ertüchtigung, während bei der HJ ab 1938 vor allem vormilitärische Ertüchtigung thematisiert wurde.

Die Erziehungsratgeber forderten von den Eltern, dass diese die Kindern die harte Realität erleben lassen sollen, um Selbstdisziplin und Durchsetzungsvermögen zu steigern. Sie sollten die Welt als eine Art Kampfzone begreifen, wo nur die Stärksten überleben können (vgl. Kössler 2014, S. 307). 1939 wurde die Jugenddienstpflicht wirksam, wodurch alle zehnjährigen Jungen und Mädchen pflichtweise von der HJ oder auch dem BDM eingezogen und der Jahrgang 1923 erstmals zur Dienstpflicht aufgerufen wurde. Kinder wurden von der Kriegspolitik als nationale Ressource ausgebeutet (vgl. Klönne 1960, S. 9 ff.).

### 2.1.3 Das Schulsystem in Zeiten der NS-Diktatur

Während der Machtergreifung des NS-Regimes wurde das bis dato unter der Hoheit der Länder recht heterogene Schulsystem umstrukturiert, zentralisiert und vereinheitlicht.

Der Lehrplan stellte weniger die Wissensweitergabe in den Vordergrund, sondern wurde den radikalen politischen Zielen unterworfen. Vor allem die bedingungslose Liebe zum «Führer» und der uneingeschränkte Gehorsam gegenüber Autoritäten sollte gestärkt werden. Im Mittelpunkt stand der Nationalstolz und die Verankerung der «deutschen Tugenden» wie Treue und Gehorsam (vgl. Harney/Krüger 1997, S.185, 197).

Durch den Ausruf des totalen Krieges und der damit verbundenen militärischen Jugenddienstpflicht, kam es ab 1943 in vielen Teilen Deutschlands zu kompletten Schulausfällen. In wenigen Teilen Deutschlands formierten sich Elterngruppen um dem Unterrichtsausfall entgegenzuwirken.

### 2.1.4 Rassenlehre

Die rasante Entwicklung der Kindermedizin und Psychologie in Kombination mit der Rassenlehre des Nationalsozialismus zog es nach sich, dass Kindheit immer stärker sozialdarwinistisch betrachtet wurde. Neue Kriterien, die ein «gesundes» Aufwachsen definierten, wurden durch Ärzte

und Psychologen geschaffen. «Gesund» oder «krank» stellten auf einmal die wichtigsten Kriterien in der Beurteilung eines Kindes dar. Die Verbindung des biologischen Individuums und der Gesundheit des «Volkskörpers» schien unzertrennlich miteinander zusammenzuhängen. Gemessen wurden die Kinder an den neu entstandenen Entwicklungsnormen. (vgl. Kössler 2014, S. 290 ff.) Die Idealisierung der kindlichen Gesundheit wurde zu einem der zentralen Erziehungsziele aufgewertet. Das NS-System stellte die Kindheits- und Jugendpolitik genauso wie die Familienpolitik in den Dienst der Rassenlehre und Rassenhygiene. Das nationalsozialistisch geprägte Erziehungsideal betonte vor allem den starken, «arischen» Körper und Geist. Damit der «Volkskörper» sein vollkommendes Potenzial ausschöpfen konnte, musste den Lehren des NS-Systems zufolge das «schwache» und «minderwertige Blut» eliminiert werden. Es zählten nicht nur Kinder jüdischer Herkunft zu der nach Hitler minderwertigen Rasse, sondern infolge des erbbiologischen Sozialdarwinismus gehörte auch die Gruppe der Behinderten und Kranken zu dieser. Aufgrund der fehlenden ökonomischen «Verwendbarkeit» sollten sie von der Gesellschaft ausgeschlossen werden. Die «ausortierten» Kinder, wurden durch Hilfsschulen von anderen Kindern abgespalten. Dabei diente das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses vom 14.7.1933 als Grundlage. Die darin genannten Personengruppen galten als eine potenzielle Bedrohung für den Volkskörper, die durch erzwungene Sterilisation ausgemerzt werden sollten. Viele Kinder fielen den drei Hauptvernichtungsprogrammen ab 1939 zum Opfer. Zum einem der «Kinderaktion» oder auch «Gnadentor» genannt, der Aktion T4, welche nach der für dieses Mordprogramm zuständigen Dienststelle benannt wurde und der «Sonderbehandlung 14f13». Die Kinderaktionen beinhalteten eine Meldepflicht für körperlich und geistig behinderte Neugeborene, die so von den Gesundheitsämtern erfasst werden konnten und letztendlich zur systematischen Ermordung dieser führte. (vgl. Harney/Krüger 1997, S. 251 ff.)

### 2.1.5 Flucht, Vertreibung und Vaterlosigkeit

Das Ende des Zweiten Weltkrieges hatte zur Folge, dass es zu einer hohen Zahl von Zwangsumsiedlungen kam. Zwölf bis vierzehn Millionen Menschen wurden in Folge der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft, der Kriegsverbrechen während der Zeit des Nationalsozialismus und der Gebietsverluste des Deutschen Reiches aus den deutschen Ostgebieten und aus Ostmittel-, Ost- und Südeuropa vertrieben. Dabei lässt sich die Grup-

pe der Vertriebenen in vier Haupttypen unterscheiden. Erstens die, die vor den vorrückenden Truppen flüchteten oder evakuiert wurden, zweitens die Gruppe der Kriegsgefangenen und Zwangsarbeiter, drittens die Gruppe der Personen, die kriegsbedingt außerhalb ihrer Heimat leben mussten und viertens die Gruppe der Menschen, die aus den ehemaligen Ostgebieten des Deutschen Reichs vertrieben wurden (vgl. Oltmer 2005). Die Kindheit der Flüchtlinge war während des Zweiten Weltkrieges von Heimatverlust, Bombenangriffen, Ausbombung, Städtezerstörung und der Erfahrung mit dem Tod und Verstümmelung durchzogen. Während der Flucht und der anschließenden Vertreibung durch die Besetzer wuchsen viele Flüchtlingskinder in fremden und oft feindseligen Orten auf.

Da während des Krieges zwischen 1939 und 1945 viele Väter (und Brüder) in den Krieg eingezogen wurden, fielen oder (noch) in Gefangenschaft lebten, stand die (Nach-)Kriegszeit im Zusammenhang mit Vaterlosigkeit. Aufgrund der kriegsbedingten Zerstörung mussten viele Familien in beengten Wohnverhältnissen leben. Es gab nur mangelnde Versorgungsmöglichkeiten und Betreuungsverhältnisse. Oft lebten die Kinder in nur noch unvollständigen Familien. (vgl. Müller 2014, S. 38)

## 2.2 Politik der Nachkriegszeit

Am 8. Mai 1945 endete mit der Kapitulation Deutschlands der Zweite Weltkrieg. Schon vor dem offiziellen Kriegsende legten im Februar Roosevelt, Churchill und Stalin einen Plan fest, wie die Aufteilung des Deutschen Reichs vorstattengehen sollte. Deutschland wurde in vier Besatzungszonen aufgeteilt. Jede der alliierten Siegermächte bekam für jeweils eine Besatzungszone die Zuständigkeit. Ziel war es, Deutschland zu entwaffnen, zu entmilitarisieren, zu entnazifizieren und zu dezentralisieren sowie eine Neuordnung der Justiz, des Bildungswesens und der kommunalen Selbstverwaltung zu erreichen. Die Siegermächte der USA, der Sowjetunion, Großbritannien und Frankreich sollten gleichberechtigt diese Ziele umsetzen. Mit dem Selbstmord von Hitler im April 1945 war das Ende der Diktatur des Dritten Reichs endgültig besiegelt. Am 7. Mai kam es zur offiziellen Kapitulation durch die Unterzeichnung der deutschen Generäle. Im Juni wurde die Viermächteerklärung festgelegt. Auch die Verbrechen des NS-Regimes sollten nicht ungestraft gelassen werden. So kam es, dass im November 1945 die Nürnberger Prozesse begannen. Zum ersten Mal in der Geschichte wurden 22 Angehörige der Staatsführung wegen Verbrechen gegen das Völkerrecht angeklagt.

Schnell wurde klar, dass es aufgrund politischer Differenzen zwischen der Sowjetunion und den USA, Großbritannien und Frankreichs keine einheitliche Politik in den unterschiedlichen Besatzungszonen geben konnte. Die sowjetische Blockade Westberlins führte 1948 zur Sperrung sämtlicher Zufahrtswege über Land und Wasser. Als Reaktion darauf, wurden Luftbrücken über Berlin eingerichtet, wodurch die sogenannten «Rosinenbomber» Lebensmittel und dergleichen über Berlin abwerfen konnten.

In der Westzone wurde im Mai 1949 mit der Verkündung des Grundgesetzes die Bundesrepublik Deutschland gegründet. Im Oktober 1949 wurde wenige Monate später auf dem Gebiet der Sowjetischen Besatzungszone die DDR gegründet. Innerhalb der beiden Zonen entwickelte sich Deutschland sehr unterschiedlich weiter. Die DDR war der kommunistischen Diktatur unterworfen, während die Bundesrepublik demokratisch regiert wurde. Unter der Führung von Konrad Adenauer trat die Bundesrepublik 1952 dem Europarat und der Montanunion bei. Als Gegenstück zur westlichen Wirtschaftsorganisation trat die DDR 1950 in den Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe (RGW) ein. Während die Westzone sich der NATO anschloss, wurde die DDR durch den Warschauer Pakt in den Ostblock integriert. Innerhalb der DDR kam es im Jahre 1953 durch Normerhöhungen der Industrie und Bauwirtschaft zu einem Aufstand der Berliner Bauarbeiter, welcher von der Politik nicht unter Kontrolle gehalten werden konnte und letztendlich blutig niedergeschlagen wurde. Viele Bürger waren unzufrieden mit der Politik sowie mit der strengen Überwachung und versuchten in den Westen zu fliehen. (vgl. Grünbaum 2010, S. 9ff)

### 3. Forschungsfrage und Vorannahmen

Wie man durch den historischen Überblick erkennen kann, war die Skeptische Generation mit ähnlichen Erlebnissen in ihrer Kindheit konfrontiert. Entsprechend kann in der Generation Karl Mannheim folgend von einem Generationszusammenhang gesprochen werden. Dies bedeutet, dass die Menschen der Skeptischen Generation vor allem durch das gemeinsame Schicksal der Machtergreifung Hitlers und die Schrecken des 2. Weltkriegs miteinander verbunden sind. (vgl. Jureit 2011, 1 f.) Jedoch gingen wir in unserer Gruppe davon aus, dass sich die Kindheitserfahrungen zum Ende des Zweiten Weltkrieges von geflüchteten und vor Ort gebliebenen Kindern grundlegend unterscheiden, da die einschneidenden Erfahrungen der Flucht aus dem angestammten Raum nicht spurlos an den Menschen vorbei

gegangen sein konnten, sondern sie maßgebend in ihren Erfahrungen beeinflusst und geprägt haben müssen.

Außerdem nahmen wir an, dass die Dauer der Kindheit zwischen den Kindern unterschiedlich war. Wir gingen davon aus, dass das Ende der Kindheit eng mit der Flucht verbunden war. Geflüchtete und Vertriebene mussten unserer Vorannahme zufolge früher reif und erwachsen werden als die Nichtgeflüchteten und sich schneller entwickeln. Andererseits meinten wir, dass auch die Nicht-Flüchtlinge eine kurze, beziehungsweise eingeschränkte Kindheit hatten. Auch ihre Kindheit war im Zuge des Krieges geprägt durch Zerstörung, Hunger und Leid. Teilweise wurden sie als Kindersoldaten rekrutiert. Die Phase der Kindheit wurde vom politischen System genutzt, um die Kinder auf den Krieg vorzubereiten und die Rassenideologie zu verbreiten. In Bezug auf die Entwicklungsaufgaben während der Kindheit waren wir der Meinung, dass es für die Kinder der Skeptischen Generation kaum individuellen Entwicklungsspielraum gab. Denn ihre Erziehung fand nicht nur individualisiert und privatisiert in der Familie statt, sondern wurde vom Staat gelenkt und kontrolliert. Die Kinder wurden im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie instrumentalisiert.

Unsere weitere Vorannahme war, dass es trotz des Versuchs der Homogenisierung von Kindheiten zwischen Flüchtlingen und Nicht-Flüchtlingen Chancengleichheiten gab, diese aber auch immer milieuhabhängig waren. Abhängig davon, ob man auf der Flucht war und sich danach ein neues Leben aufbauen musste oder sich in seinem gewohnten Umfeld aufhalten konnte und nicht flüchten musste, hatten die Familien unterschiedliche Möglichkeiten, um zum Beispiel Arbeit zu finden und somit Geld zu verdienen. Außerdem waren die Familien während der Kriegszeit von etwaigen Armuts- oder Hungerverhältnissen betroffen. Wie im Abschnitt zum historischen Überblick beschrieben, war Deutschland zwischen 1919 und 1945 über viele Jahre in einer schlechten wirtschaftlichen Lage. Viele litten vor allem während der Rezession nach den «Goldenen 20er Jahren» wie auch zum Ende des 2. Weltkrieges unter schlechten Lebensbedingungen. Der historische Überblick zeigt, dass es unter anderem durch die Weltwirtschaftskrise zu einem starken Einbruch der deutschen Wirtschaft und in Folge des 2. Weltkrieges zusätzlich zu Zwangsumsiedlungen und Vertreibungen kam. In der Kriegs- und Nachkriegszeit waren mangelnde Versorgungs- und Wohnmöglichkeiten die Konsequenz. Insbesondere Kinder, die geflohen sind, hatten während und nach der Flucht mit verschiedenen Problemen zu kämpfen. Sie verloren ihre Heimat und mussten meistens in ihnen fremden Orten aufwachsen. Sie hatten häufig schlechte Startbedin-

gungen, da ihre Schulbildung unterbrochen wurde, sie mit unvertrauten Lebensverhältnissen konfrontiert wurden und meist nicht auf ein Netzwerk aus Bekannten und Vertrauten aufbauen konnten. Zusätzlich kam es zu Stigmatisierungen, sodass sie insgesamt schlechte Voraussetzungen für ihr Leben nach der Flucht hatten.

Zusammenfassend waren wir also der Meinung, dass es mehrere Differenzen von Kindheitserfahrungen zwischen Flüchtlingen und Nicht-Flüchtlingen der Skeptischen Generation gibt. Sie beziehen sich auf die Dauer der Kindheit, Chancenungleichheiten und Milieuabhängigkeiten.

## 4. Das methodische Vorgehen

### 4.1 Das narrative Interview als Erhebungsmethode

Um der in unserer Gruppe aufgeworfenen Forschungsfrage auf den Grund zu gehen, haben wir narrative Interviews durchgeführt. Beim narrativen Interview nach Fritz Schütze ist das autobiographische Erzählen der grundlegende Kern. Das Erzählen selbst erlebter Prozesse ist elementarer Bestandteil des narrativen Interviews (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 82).

Allgemein kann man das narrative Interview als eine Methode zur Rekonstruktion von Lebensgeschichten (vgl. Rosenthal 1995, S. 12) beziehungsweise bestimmten Lebensabschnitten, wie beispielsweise in unserer Forschungsarbeit die Erfahrungen innerhalb der eigenen Kindheit, verstehen. Bei dieser Interviewform ergibt sich der Vorteil vor allem daraus, dass eine sehr freie Ausgestaltung der Erzählung seitens der Befragten ermöglicht wird, ohne diese als Forschende durch die Formulierung der Fragen zu beeinflussen. Der Befragte soll im Verlauf des Interviews seine Erzählung selbst generieren und zunächst nicht vom Forschenden unterbrochen werden. Dadurch gelingt es, dass der zu Interviewende in gewisser Weise zum ‹Wiedererleben› des vergangenen Geschehens gebracht wird und nicht nur, wie in anderen Interviewformen üblich, distanziert darüber berichtet (vgl. Küsters 2009, S. 21). Mit dem Verfahren des narrativen Interviews kann am ehesten die kognitive Aufbereitung der Erfahrung der Befragten erhoben werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 83).

Während der Erhebung ist der Interviewte dazu aufgefordert im Sinne einer sogenannten Stehgreiferzählung (auch in Auszügen) die Geschichte seines Lebens zu erzählen. In der Erzählung reproduzieren sich dann durch die sogenannten Zugzwänge des Erzählens «am ehesten die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns» (Przyborski/Wohlrab-Sahr

2014, S. 80). Unter Zugzwänge fasst Schütze den Detaillierungszwang, den Gestaltschließungszwang und den Relevanzfestlegungszwang. Beim Detaillierungszwang geht es um das zum Verständnis des Interviewenden beitragende genauere Erläutern bestimmter Informationen bzw. das Einbetten in einen bestimmten Kontext. Der Gestaltschließungszwang beinhaltet, dass der zu Interviewende seine Erzählung zu Ende bringen möchte und deshalb, auch durch die begrenzte Zeit eines Interviews, dem Relevanzfestlegungszwang unterliegt. Durch das Festlegen der eigen ausgewählten relevanten Erzählstränge entsteht die individuelle Gestalt der Geschichte der Person.

Jedoch muss dabei ein wichtiger Aspekt festgehalten und berücksichtigt werden, nämlich dass bei der qualitativen Sozialforschung und somit auch bei unseren geführten narrativen Interviews Konstruktionen ersten und zweiten Grades auftreten.

Sowohl die Konstruktionen ersten Grades, nämlich, dass die Befragten selbst schon Interpretationen in ihrer Erzählung mit hervorbringen als auch die Konstruktionen zweiten Grades, die darauf verweist, dass der Forschende in der Auswertung in gewisser Form ebenso rekonstruieren und interpretieren muss, sind für das Verstehen und die Interpretation dieser Forschung zu berücksichtigen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 13). Bezüglich der Konstruktionen ersten Grades zeigt sich auch, dass in narrativen Interviews eine Diskrepanz zwischen dem «objektiv Stattgefundenen» und der subjektiven Deutung vorkommen kann (vgl. Rosenthal 1995, S. 14). Diese Diskrepanz lässt sich nicht nur auf das eigene Erleben und die eigene Wahrnehmung der «Wahrheit» des Interviewten zurückführen, sondern es kann außerdem «zu Korrekturen im Erinnerungsprozess kommen, der Autobiograph kann einiges nicht «gespeichert» oder im Laufe der Jahre wieder vergessen haben.» (Rosenthal 1995, S.14) Außerdem muss weiterhin in der Analyse von qualitativen Daten mit Verzerrungen gerechnet werden, denn die Interviewten schreiben «ihren Handlungen und der sozialen Wirklichkeit Bedeutungen zu, die auf der Übernahme gesellschaftlicher Wissensbestände im Laufe ihrer Sozialisation basieren.» (Rosenthal 2005, S. 19)

Gerade bei unserer gewählten Thematik über die Kindheitserfahrungen von Menschen, die den Krieg auf die eine oder andere Weise als Kinder miterlebt haben, kann das später angeeignete Wissen, wie zum Beispiel über Fernsehdokumentationen, in ihre Erzählungen in irgendeiner Form auch unbewusst mit eingehen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Verständnis beziehungsweise das Bewusstsein der beschriebenen Prozesse in Verbindung mit der



Idee des Konstruktes von sozialer Wirklichkeit ein wichtiger Aspekt für die Auseinandersetzung mit einer qualitativen Sozialforschung ist.

## 4.2 Datenerhebung/Vorgehensweise

Vier der von uns im Zeitraum zwischen Juli und September 2015 geführten Interviews, wurden mit uns bekannten Personen geführt, ein Interview mit einer uns vorher nicht bekannten Person. Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr kann es bei einer Vertrautheit der beiden Interviewpartner/innen zu Einschränkungen des Stegreiferzählens kommen, die in einer verkürzten Darstellungsweise münden können (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 84).

Wir hingegen hatten den Eindruck, dass sich die Interviewpartner/innen doch häufig recht stark darauf eingelassen haben, viel über ihre Kindheitserfahrungen zu erzählen. Wir sahen eher Vor- als Nachteile darin, dass uns vier der fünf Befragten bekannt waren. Denn in den Erzählungen ging es häufig um schwierige und auch emotional behaftete Kindheitserfahrungen in der Kriegs- und Nachkriegszeit, die bei zwei der fünf Befragten in Verbindung mit der Flucht standen. Dadurch, dass wir den meisten Befragten bekannt bzw. wir ihnen vertraut waren, hatten wir den Eindruck, dass sie stärker dazu bereit waren, uns bestimmte emotional schwierige und problembehaftete Erlebnisse zu erzählen. Auch machten wir bei einem Fall die Erfahrung, dass die Person das Interview im Nachhinein noch so beschäftigt hat, dass sie zu weiteren Erinnerungen, die vorher nicht mehr so bewusst und präsent waren, bewegt wurde.

Dass die Befragten uns recht ausführlich aus ihren Kindheitserinnerungen erzählten, lag sicherlich auch daran, dass wir uns während des Interviews an die Empfehlungen, die zur Durchführung eines narrativ-biographischen Interviews gegeben werden, hielten. So achteten wir darauf, uns vor und während des Interviews möglichst neutral zu verhalten. Im Verlauf unserer Interviews waren wir bestrebt, das Gespräch nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken und unseren Interviewpartner/innen nicht viel Input oder Formulierungen in der Eingangserklärung in den Mund zu legen. Dazu haben wir im Vorgespräch, beziehungsweise in der vorweg gemeinsam überlegten Eingangserklärung, die zum Ablauf des narrativen Interviews dazugehört, zunächst die formalen Kriterien mit den zu Interviewenden besprochen. Darunter fielen unter anderem die Zusicherung der Anonymität, die Benennung des Themas beziehungsweise unseres Forschungsinteresses zur Kindheitserfahrung der Person und die Klärung der

Vorgehensweise, zu der die Erläuterung gehörte, dass wir die interviewte Person eben zunächst nicht unterbrechen, sondern sie erst erzählen lassen. Daraufhin haben wir durch einen entsprechenden Erzählstimulus (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 85) die Aufforderung zum Erzählen eingeleitet. Diese Eingangsfrage haben wir je nach Bekanntheitsgrad in der Du- oder Sie-Form wie folgt formuliert:

Ich würde Sie bitten, mir von Ihrer Kindheit zu erzählen. Sie dürfen alles erzählen, was Ihnen dazu einfällt. Ich werde Sie zunächst erst einmal nicht unterbrechen und mir parallel hier und da ein paar Notizen machen. Im Anschluss werde ich Ihnen noch ein paar Rückfragen stellen, aber zunächst bitte ich Sie erstmal frei von Ihrer Kindheit zu erzählen.

Darüber hinaus haben wir entsprechend der Vorgaben des narrativen Interviews die exmanenten Fragen, also jene Fragen, für die wir im Vorher ein spezifisches Interesse hatten, erst am Schluss der selbst generierten Erzählung unserer Interviewten gestellt. Erst nachdem die jeweiligen Interviewpartner/innen markiert hatten, dass ihre Einstiegserzählung beendet sei, stellten wir zum einen Fragen zu ihrer Familienstruktur, der Freizeitgestaltung, ihren Beziehungen im Allgemeinen, ihrer Bildung (beispielsweise auch der schulischen Situation) und der Arbeit, die sie eventuell in ihrer Kindheit zu verrichten hatten.

Zum anderen hatten wir zusätzlich in den exmanenten Fragen ein besonderes Augenmerk auf die Kriegserfahrungen der Befragten und auf ihre »Wurzeln« beziehungsweise die Heimat gelegt, da wir darüber auch bezüglich unserer Fragestellung etwas mehr erfahren wollten. Weitere Aspekte, die wir uns vorher überlegt hatten, am Ende als Nachfragen zu stellen, waren bezüglich des gefühlten Endes der Kindheit und des persönlichen Reifeprozesses.

Auf der Basis der von uns geführten Interviews lässt sich zusammenfassend feststellen, dass das Verfahren des narrativen Interviews, gerade durch sein offenes Prinzip, Raum für einen sehr individuellen und teilweise intensiven Einblick in den Lebensausschnitt der Kindheit unserer Interviewpartner/innen aus der Skeptischen Generation ermöglicht hat, es entsprechend ein geeignetes Verfahren für die von uns gewählte Untersuchungsfrage war.

## 5. Datenanalyse

Die folgende Analyse setzt sich zur Aufgabe, die vorliegenden Daten, gewonnen aus fünf unabhängig voneinander geführten narrativen Interviews,

unter der Fragestellung: «Wie stellen sich die Kindheitserfahrungen zwischen Flüchtlingen und Nicht-Flüchtlingen der Skeptischen Generation dar?» zu untersuchen. Anhand von Transkriptionsauszügen werden exemplarische Aussagen der Interviewten, welche nach einer Vordurchsicht die größte Aussagekraft bezüglich unserer Forschungsfrage haben, aufgegriffen und deren Inhalt in Zusammenhang zu der Fragestellung gesetzt. Bei diesen Auszügen handelt es sich um einen kleinen Einblick in das persönlich Erlebte der fünf von uns interviewten Personen. Aus einer an quantitativen Daten orientierten Sicht haben diese Aussagen natürlich nur einen eingeschränkten Wert. Generalisierende Interpretationen des Kindheitsempfindens der genannten Generation sind darüber nicht möglich. Jedoch erlauben die Interpretationen einen Blick auf das subjektive Empfinden der Interviewten.

Im Zentrum der Analyse stehen die familiären Erfahrungen der Befragten, deren Freizeitgestaltung, Momente schulischer Bildung, Schilderungen der Flucht und Vertreibung und das von den Befragten als das Ende der Kindheit benannte Datum. Interessanterweise gehen die Befragten auf die im historischen Überblick benannten Ereignisse oder die Einflussnahme der nationalsozialistischen Diktatur nur wenig ein. Im Zentrum ihrer Erzählungen stehen subjektive Erinnerungen an ihr familiäres Aufwachsen in der Stadt oder auf dem Land sowie prägende Ereignisse wie Fluchterfahrungen für die Geflüchteten und Luftangriffe für die nicht von Flucht betroffenen Befragten.

Um die Übersichtlichkeit zu erleichtern, wird sich dieses Kapitel in zwei weitere Unterkapitel gliedern. Zunächst werden die Kindheitserfahrungen der Geflohenen und anschließend die der Nicht-Geflohenen analysiert.

## 5.1 Analyse ausgewählter Interviewpassagen von Geflohenen

Zur Analyse der möglichen Differenz in den Kindheitserfahrungen zwischen geflohenen und nichtgeflohenen Kindern wird als erstes auf die zentralen in den Interviews berichteten Erlebnisse der beiden Interviewpartner/innen eingegangen, die 1945 aufgrund der kriegsbedingten Gebietsverluste des Deutschen Reiches aus ihrer Heimat fliehen mussten. Dabei handelt es sich einerseits um eine zum Zeitpunkt der Befragung 82jährige Frau und andererseits um einen 82jährigen Mann. Zunächst werden die von den Befragten erzählten objektiven biographischen Lebensdaten vorgestellt, ehe deren subjektive Perspektive auf deren Kindheitserfahrungen analysiert wird.

### 5.1.1 Gretel Schneider

Gretel Schneider wurde 1933 geboren. Ihr 1929 geborener Bruder verstarb noch bevor er das erste Lebensjahr erreichen konnte an einem plötzlichen Kindstod. Gretel Schneider ist in Schlesien aufgewachsen, musste im Januar 1945 im Zuge der kriegsbedingten Vertreibung von dort ins damalige Sudetenland fliehen, kehrte nach einem einjährigen Aufenthalt, bei dem sie mit ihrer Familie bei einer Familie untergebracht war, nach Kriegsende ins kriegszerstörte Dorf nach Schlesien zurück und wurde 1947 im Zuge der endgültigen Vertreibung nach Oldenburg umgesiedelt. Ihre Mutter war in Schlesien in einen landwirtschaftlichen Betrieb eines Bauern eingebunden und kurz vor der Flucht ins Sudetenland zusätzlich bei einem Bäcker angestellt. Ihr Vater wurde im Jahr 1939, einen Tag bevor die Befragte eingeschult wurde, in den Krieg eingezogen. Er kam immer wieder im Urlaub zurück und konnte 1945 zu seiner Familie endgültig zurückkehren. Entsprechend handelt es sich bei der Befragten um eine Person, die in einer unbeständigen Kernfamilie aufwuchs.

Den Ausführungen der Befragten zufolge war ihre Kindheit vor dem Kriegeinbruch stark vom Landleben geprägt. In ihrer Erzählung erklärt sie, dass die landwirtschaftliche Arbeit sehr zeitaufwendig war. Von Beginn an wurde die Befragte in die landwirtschaftliche Arbeit involviert:

Also ne, als ich dann, als Säugling weiß ich das nicht so genau, aber dann als ich Krabbeln konnte, dann war ich mit. Dann war ich mit ine auf dem Feld und dann war ich mit im Schweinestall und dann war ich mit im Kuhstall und dann war ich mit bei den Pferden. Also ich bin praktisch richtig (1) auf dem Lande groß geworden. [...] Nech und (2) wurde immer sehr behütet. Und sehr, sehr äh, war also für meine Eltern der Mittelpunkt des Lebens. Klar.

Die Befragte erinnert eine besonders intensiv elterliche Liebe und Fürsorge. Es lässt sich vermuten, dass auf Grund des frühen Kindstods des älteren Bruders die elterliche Liebe und Fürsorge in diesem Fall besonders intensiv auf das zweite, gesunde Kind projiziert wurde. Aus ihrer Perspektive war sie der Mittelpunkt des familiären Lebens. Dass ihr Vater 1939 in den Krieg eingezogen wurde, war für sie emotional ein herber Rückschlag, doch veränderte sich damit in ihren Erinnerungen zufolge nur wenig an ihrem Leben:

Der Schultag war da, der Kriech war da, der Vater war nicht da. Und da war alles ein bisschen, bisschen eingeschränkt. Nech? [Int: Mhm] Aber ne, wir hatten nichts, nichts auszustehen. Wie hatten zu Essen, wir, wir, wie gesagt das war ein Dorf und äh meine Mutter, wie gesagt, die war beim Bauern. Also da war nichts, was da äh (2) irgendwann nicht so gut war (2).

Aus den Erzählungen der Befragten kann geschlossen werden, dass sie bis zur kriegsbedingten Flucht eine recht unbeschwerte Kindheit hatte. Zur Unterstützung der Mutter hatte eine ältere Dame immer wieder auf die Befragte aufgepasst. Sie wurde den Aussagen der Befragten zufolge von dieser als Großmutter inoffiziell «adoptiert».

Nech. Die die äh. Das war meine Großmutter. Meine Oma lebte nicht mehr (1) und äh (1) und da äh bin ich dann viel gewesen und die hat mich betreut, wenn das meine Mutter nicht konnte und so, das war, das war an für sich eine schöne Zeit. Die ist überall mit mir hingegangen, hat mit mir gespielt, hat mit mir, ja.

Die Flucht selbst jedoch war für sie eine einschneidende Erfahrung, die sie im Interview ausführlich erzählt. Selbst kleinste Details scheinen sich bei der Befragten für immer eingepägt zu haben.

Ich bin dann zu Hause groß geworden. Also größer geworden, älter geworden. Bis äh wir 1945 aus (1) äh (1) Schlesien wech mussten. Dann fuhr ein (3) ne (1) Pkw, ein offener Pkw, ein Cabrio, durch die Straße. [...] Und da ne (2) fuhr der mit dem Auto da durch, Lautsprecher und so: «Sie müssen sofort das Dorf räumen!» Ne: «fünfzehn Kilometer von hier entfernt ist die Front. Die Russen kommen. Und wenn sie dem entgehen wollen, müssen sie raus!»

Relativ unvorbereitet traten sie und ihre Mutter die Flucht an. Sehr schnell mussten sie, wie auch die anderen Dorfbewohner, ihre Sachen packen und auf einem Pferdewagen «bei tiefem Schnee» vor der näher rückenden russischen Front ins Sudetenland fliehen.

Ja und unsere Mütter die konnten nicht auf den Wagen ne äh sich ausruhen, sondern die mussten laufen die ganze Zeit. [...] So sind wir also gefahren. [...] Acht Wochen bis nach, bis ins Sudetenland, übers Riesengebirge. Und es war hoch Schnee! Und unsere Pferde konnten nicht mehr. [...] Und da ne (2) waren die Russen dann ja nicht mehr da, und denn haben wir da in einem, bei einer Familie ein Zimmer bekommen, (2) in einem kleinen Häuschen, ne und die haben uns aufgenommen. Flüchtlinge! Genauso wie sie heute sind. So waren wir das damals auch. [...] Und haben uns betreut, ich möchte sagen ein Jahr.

Die eigene, mit der Flucht verbundene Not, wurde von der Betroffenen als unangenehm und abwertend empfunden:

Das war ganz hart. Jeden Abend dann ein Quartier suchen, für die Tiere, für uns. Wer will das schon, wenn dann ne vor der Haustür äh ein Pferdewagen vorsteht und da kommt jemand rein und sagt: «Kann ich bei euch schlafen?»

Das wohl prägendste und grausamste Ereignis in der Kindheit der Befragten, erfolgte jedoch nach der zwischenzeitlichen Rückkehr nach Schlesien. Denn währenddessen die Befragte mit ihrer Mutter flüchtet, wurde die in Schlesien verbliebene «adoptierte» Großmutter von den Russen ermordet:

Und da sach ich: «Ja und ich gehe jetzt als erstes zu Großmutter und sach der guten Tag.» Und da guckte sie mich an und dann sachtse: «Gretel, zu Großmutter kannst du nicht mehr hin. Die haben die Russen umgebracht.» Und das fand ich so schrecklich, das fand ich so traurich. Das war ganz, ganz fürchterlich.

Auch konnte die Befragte nach der Rückkehr nach Schlesien nicht an ihren gewohnten Alltag anschließen. Unter anderem kam es für sie zu einem massiven Schulausfall:

((schluckt))\* Ich hatte kein Unterricht. (2) Da gab's kein Unterricht für die Deutschen. Die da zurückgekommen waren.

Deutsche wurden nach dem Kriegsende in Schlesien also vom Schulunterricht ausgeschlossen. Erst nach ihrer endgültigen Vertreibung nach Oldenburg konnte die Befragte wieder eine Schule besuchen. Die Unterrichtsverhältnisse spielten entsprechend auch nach der endgültigen Vertreibung eine wesentliche Rolle in der Lebenswelt der Interviewpartnerin. Denn als sie in Oldenburg in die vierte Klasse eingeschult wurde, war es für sie «erstmal anstrengend», dem Unterrichtsstoff zu folgen.

Aber ich wollte das! [Interviewpartner spricht sehr energisch] Ich wollte das! Ich wollte nicht zu den gehören, die es heißt: «Hier. Nech. Och mensch. Die sind ja doof.» nech?

In der Erzählung der Befragten zeigt sich, dass sie sich anstrengte, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Mit ihrem Ehrgeiz, wollte sie sich gegen das Stigma der «doofen» Flüchtlinge wehren, welches sich darin zeigt, wie sie erzählt, dass sie von ihren Mitschüler/innen nicht als vollwertiges Mitglied anerkannt wurde, sie, wie viele andere Kinder aus Flüchtlingsfamilien, regelrecht von ihren Mitschülern ausgeschlossen und degradiert wurde.

Aber es war nicht einfach, für ein Kind, sich hier zurecht zu finden. [...] Wenn in der Schule Geburtstage waren, damals in den Klassen, da wurden (1), die Oldenburger haben sie eingeladen. Uns [die Flüchtlinge] nicht.

Auch hier lässt sich trotz oder vielleicht auch gerade wegen der Ausschluss-erfahrungen bei der Befragten ein deutlicher Ehrgeiz erkennen, um die Wissensdifferenzen zu ihren gleichaltrigen Mitschülern schnellstmöglich

auszugleichen. Denn die guten Schulnoten waren, wie die Befragte erzählt, nicht nur für den sozialen Status entscheidend, sondern auch ausschlaggebend für die spätere Weiterbildung auf den höheren Schulen:

Nech? Zuerst war das ja sogar so, dass ich in der Handelsschule bezahlen musste. Aber das musste ich nur zwei Monate. Und dann habe ich das frei gehabt. Aufgrund meiner Leistung.

Die Schule spielte, wie sich in mehreren Interviewauszügen zeigt, bei der Befragten in der Kindheit eine zentrale Rolle. So berichtet sie, dass der Eintritt in die Schule von ihr als Eintrittszeitpunkt in das Erwachsenenleben angesehen wurde:

Jetzt bist du ein Schulkind, jetzt bist du groß. Jetzt bist du erwachsen!

Inwieweit hier aber tatsächlich vom Ende der Kindheit zu sprechen ist, zeigt sich in der abschließenden Antwort auf die Frage, wie lange die Kindheit wirklich empfunden wurde:

Ne, die Kindheit, ja. Das war durch, (3) das kann man, das kann man so schlecht sagen. Die Kindheit war ja an und für sich, (6) wie soll ich mich ausdrücken, eine (2) sehr durchbrochene Kindheit.

Der Zeitraum der subjektiv empfundenen Kindheit, reicht bis einschließlich nach der Vertreibung. So lässt sich kein eindeutiger Zusammenhang mit dem Eintritt in die Schule feststellen. Jedoch zeigt sich, dass die Befragte fluchtbedingt ihr Aufwachsen nicht mit normativen Kindheitsvorstellungen in Verbindung bringt. Immer während der Flucht war ihre Kindheit eigenen Aussagen zufolge «durchbrochen». Die Fluchterlebnisse werden von der Befragten nicht als klassische Kindheitserfahrung anerkannt.

### 5.1.2 Karl Müller

Der zweite von uns befragte, im Zuge des Kriegsendes geflüchtete Interviewpartner, ist ebenfalls im Jahr 1933 geboren und in Schlesien aufgewachsen. Ähnlich der vor ihm analysierten Gretel Schneider musste auch er zu Kriegsende aus Schlesien flüchten und wurde nach einer längeren Fluchtgeschichte im Harzer Vorland ansässig.

Seine Mutter war, während die Familie in Schlesien wohnte, anders als die vor ihm analysierte Interviewpartnerin, keine Angestellte auf einem Bauernhof, sondern betrieb eine eigene kleine Landwirtschaft. Sein Vater war nebenbei in einem Industriebetrieb tätig und während des Krieges nicht eingezogen worden. Entsprechend ist Karl Müller auch während

der Kriegsjahre in einer konstanten Kernfamilie aufgewachsen. Über seine Kindheitserfahrungen in Schlesien schildert er folgendes:

[D]as äh Schöne war, dass wir eben auch viel Freiheit hatten. Das Grundstück war groß. Das Haus war groß [...]. Ich hatte die Möglichkeit, mir selbst eine kleine Werkstatt einzurichten. [...] Schön war der Sommer. Wir hatten da Auslauf, wir hatten (2) im Wald, es gab keine Zäune, keine Grenzen.

Obwohl, wie weiter unten noch zu sehen sein wird, der Befragte Hilfsdienste im landwirtschaftlichen Betrieb leisten musste, berichtet er – anders als die Befragte vor ihm – von vielen freien Stunden, die er für seine Hobbies nutzen konnte.

Zum Schulunterricht, der in seinem Dorf mit circa «hundert Schülern in zwei Klassen», eine «vom ersten bis [zum] vierten Jahrgang» und eine vom «vierten bis zum achten» Jahrgang organisiert war, in denen die Schüler/innen noch mit dem «Sendestock» geprügelt wurden, erzählt er, dass dieser nach Kriegsausbruch nur noch unregelmäßig stattgefunden habe.

Dann äh konnten wir nach Hause gehen oder ja (1), wir brauchten nicht zur Schule. In der Schule selbst haben wir natürlich dann äh auch äh nicht mehr diesen äh regulären Unterricht gehabt, sondern immer nur zum Teil, auch von Eltern, die sich zur Verfügung gestellt haben. Haben mit uns gearbeitet, ne.

Die Tatsache, dass die Eltern die Kinder zeitweise zu Hause unterrichtet haben, spiegelt durchaus ein hohes Interesse an Bildung, auch seitens der Eltern, wieder. Zusätzlich zeigt es auf, dass die Eltern zusätzlich den Faktor Zeit aufwendeten, um eben dieser Tätigkeit, neben der Arbeit und des eigenen landwirtschaftlichen Betriebes, nachkommen zu können:

Und das zog sich dann fast zwei Jahre hin, ne. Dann haben wir uns eben so beschäftigen müssen, ne. Wobei äh, dadurch, dass wir eben diese Landwirtschaft auch bei hatten, sehr früh eingespannt wurden. Ich sag mal eingespannt, eben die Kühe äh hüten.

Es wird deutlich, dass ähnlich wie bei Gretel Schneider die Kindheit von Karl Müller nicht ganz von der Arbeit freigestellt war. Ob sich der Einsatz als Arbeitskraft durch den Ausfall des Schulunterrichtes verstärkte, bleibt unerwähnt, es ist aber davon auszugehen. Dennoch scheint die durch den Arbeitseinsatz in der Landwirtschaft geopfert Zeit nicht allzu dominant gewesen zu sein, denn die Aussage von Karl Müller «Dann haben wir uns eben so beschäftigen müssen» deutet an, dass es dennoch freie Gestaltungszeit für ihn gab.

Ferner wird es vom Befragten als Glücksfall angesehen, dass der Vater nicht in den Krieg eingezogen wurde. Für ihn ist der Verbleib des Vaters in



der Familie ein positives Zeichen für eine harmonische Familienatmosphäre beziehungsweise eine unbeschwerte Eltern-Kind-Beziehung:

Ähm (2) die äh zum Glück hatten wir äh, da war mein Vater in einem Betrieb dann beschäftigt, wo er freigestellt wurde während der ganzen Kriegszeit. Er wurde nicht eingezogen und somit waren wir immer gemeinsam als als Familie zusammen, ne.

Seine Fluchtgeschichte beginnt eigenen Aussagen zufolge im Dezember 1946. Alle Deutschen des Dorfes wurden zunächst auf einem Pferdewagen in die nächstgrößere Kreisstadt gefahren:

und von da aus wurden wir dann in in Züge ver- äh gesteckt. Viehwagons haben wir immer gesagt, also die waren vollkommen dicht. [...] Es lag nur Stroh drin und wir waren ja zu hunderten, hatten sie die Leute da rausgeworfen aus den eigenen Wohnungen. Und dann sind wir los gefahren, wussten nicht wohin es geht [...] und da kamen wir in ein Auffanglager. [...] Und das waren große Baracken, dreistöckige Betten drin und äh, da liefen auch Ungeziefer rum und was alles, ne. [...] Von da aus dann wieder zurück in in Zug (1), in die Viehwagen [...] und äh (1) da wurden wir dann äh auch wieder in eine Halle und dann verteilt in Familien. [...] Da sind wir in eine Wohnung gekommen, das war'n äh Raum, der war [...] ich sag mal 25 Quadratmeter, das Schlafzimmer von der Familie. [...] Die mussten uns aufnehmen, ne. Und äh da haben wir dann zwei, fast anderthalb Jahre gewohnt. [...] Da bin ich dann aber wieder zur Schule gekommen.

Über den Schulalltag in der Sowjetischen Besatzungszone erläutert Karl Müller, dass er dort gewisse Defizite bezüglich des eigenen Wissenstandes hatte. Die Aussage:

Und äh aber was äh die Physik und sowas, das hat mir Spaß gemacht. Da konnten sie mich nicht nicht äh kleinkriegen. Aber mit dem Russisch, das war äh schlecht. Und dann äh hat man mal angefangen, äh eine Englisch-Klasse aufzumachen. Und da hab ich mich natürlich auch gemeldet,

spiegelt einen hohen Ehrgeiz wieder, sich den anderen Schüler/innen schnell anzupassen und Bildungsdefizite aufzuholen.

Nun war die Flucht in die Sowjetische Besatzungszone nicht der Endpunkt seiner Fluchterfahrungen. Wie er im Interview erzählt, flüchtete sein Vater über die damalige «Grüne Grenze» nach Westdeutschland. Ermutigt durch die Flucht des Vaters flüchtete auch die Familie über Ostberlin nach Westdeutschland.

Und da sind wir auch wieder in einen Bunker gelandet, Sammelplatz, Bunker gelandet. Und von da aus hat sich dann ein Schleuser zur Verfügung gestellt

[...], der versucht hat uns äh zu helfen. Und da sind wir dann mit einem Flugzeug, was zu der Luftbrücke gehörte [...] von Ost-Berlin nach West-Berlin gekommen. [...] Und so sind wir nach B. gekommen. [...] Wir haben dann hier ne Wohnung bekommen, eine Betriebswohnung von meinem, über meinen Vater, ne. Und (2) ja (2) dann habe ich hier gelernt, das war damals, wenn ich, wenn ich so, das gehörte auch noch zur Jugend.

Ein klares Ende seiner Kindheit setzt Karl Müller nicht. Bis er dreizehn Jahre alt war, lebte er auf einem Dorf in Schlesien, hatte, wie er erzählt, relativ große Freiheiten, war aber auch mit kleineren Hilfsdiensten in der Landwirtschaft tätig. Mit 13 Jahren musste er aus dem von der Familie angestammten Dorf flüchten. Mit dem Ende der Flucht war dann aus seiner Perspektive auch die «Jugendzeit ... zu Ende».

## 5.2 Analyse ausgewählter Interviewpassagen von Nicht-Geflohenen

Nachdem im vorangegangenen Kapitel zentrale Lebensereignisse der beiden zum Ende des 2. Weltkrieges vertriebenen und geflüchteten Befragten im Mittelpunkt der Analyse standen, wird kontrastierend hierzu als nächstes auf die zentralen Erfahrungen von drei zum Ende des Krieges nicht geflüchtete Befragte eingegangen. Dabei handelt es sich zum einen um einen zum Zeitpunkt der Befragung 75jährigen Mann, zum anderen um eine 82jährige und zum dritten um eine 92jährige Frau. Wie auch bei den Analysen der Geflüchteten beginnt die Analyse mit der Darstellung der objektiven Daten, ehe die subjektiv geprägten Erfahrungsberichte der Befragten analysiert werden.

### 5.2.1 Ernst Vogt

Ernst Vogt wurde 1940 in Dresden geboren. Während des Krieges musste er innerhalb Deutschlands zwei Mal den Wohnort wechseln. Zunächst floh die Familie zu den Großeltern, da diese einen eigenen Bauernhof besaßen:

(...) und da sind wir nach H.[-Dorf] zu meinen Großeltern geflüchtet, weil die einen kleinen Bauernhof hatten und die haben sich um uns gekümmert und da haben wir gewohnt.

Anschließend zog die Familie nach Braunschweig, wo sie zunächst für zwei Wochen in einem Bunker untergebracht war (welches inhaltlich von Ernst Vogt nicht weiter beleuchtet wird), bis die Familie dann eine Wohnung

zugewiesen bekam. Der Befragte hat vier Geschwister und ist ohne Vater aufgewachsen. Die Familie litt unter Armut und lebte in Braunschweig in beengten Wohnverhältnissen.

Eine der prägendsten Erfahrungen für Ernst Vogt war der Bombenangriff auf Dresden vom 13. bis 15. Februar 1945. Im Interview schildert er, wie im Zuge des Luftangriffs sein Wohnhaus dort zusammenbricht und wie er und seine Familie gezwungen waren später in Braunschweig unter ärmlichen Bedingungen zu leben:

Da haben wir irgendwie, ich weiß nicht durch was und wen, auf der R.-Straße eine 2-Zimmer-Wohnung gekriegt als Untermieter. [...] Wir haben keine Waschgelegenheit gehabt. Wir haben eine Schüssel gehabt, wo wir uns gewaschen haben, und wenn wir pinkeln mussten, dann mussten wir auf der R.-Straße eine Etage im Treppenhaus runter.

Des Weiteren erläutert er, wie die Familie unter starker Lebensmittelknappheit litt:

Und, wenn wir gegessen haben, dann mussten wir gegenseitig aufpassen, dass man nicht verhungert. Wenn du nicht schnell genug warst, dann haste weniger gekriegt, weil die anderen das schon gegessen haben.

Die Erfahrung des Hungers und der Wohnknappheit sind entscheidende, Ernst Vogt aller Wahrscheinlichkeit nach belastende Kindheitserfahrungen. Und auch so schildert der Befragte, dass die Familie unter starker Armut gelitten haben muss:

Und, ja, und Taschengeld, Geld und sowas gab's bei uns nie.

Der hohe Stellenwert des Geldes, wird zusätzlich in dem großen Wunsch des Interviewten in einem Fußballverein mitzuspielen und die anschließende Ernüchterung sichtbar. Aufgrund des Geldmangels konnte der Wunsch nicht realisiert werden:

Und dann haben die nachher gesagt, «Ja und, wie, willst eintreten?» und da hab ich gesagt, «Ja, ich würde gerne, kein Geld».

Zwar hätte Ernst Vogt nach Kriegsende zeitbedingt die Möglichkeit gehabt, seine freie Zeit aktiv im Fußballverein zu gestalten – die Kinder wurden, wie er berichtet, wenig in die Organisation des Haushaltes mit eingebunden – jedoch scheiterte die aktive Ausübung des Fußballs an der Geldknappheit in der Familie. Es wird vom Interviewpartner ganz deutlich artikuliert, dass er eines der ärmsten Kinder auch in seiner Umgebung war:

Ich war der Ärmste. Wenn Geburtstag war, wir haben ja nur eine 2-Zimmer-Wohnung gehabt, in meinem Leben noch nie mal Kinder gehabt zum Kindergeburtstag, in meinem ganzen Leben.

Inwieweit nun die beengten räumlichen Verhältnisse der einzige Hindergrund waren, andere Kinder zum Kindergeburtstag einzuladen, ist unklar, denn der Interviewte schildert neben der Geldknappheit in der Familie auch ein sehr distanziertes Verhältnis zu seinen Eltern:

*EV:* Mit meiner Mutter, meine Mutter war meine Mutter, aber Kinderliebe habe ich nicht kennengelernt.

*Int:* Also hast du dich auch nicht wohl gefühlt, oder?

*EV:* Saumäßig (laut). War nicht gut, weil du siehst, was man machen konnte und nicht kann. Und das kann ich auch meiner Mutter zum Teil nur vorwerfen, weil ich keinen Vater hatte. Mein Vater war ein Mensch, ich weiß es nicht, was es für ein Mensch ist, wenn ich das dir heute sage, dass er vier Kinder gezeugt hat, sich n i e um die Kinder gekümmert hat.

Diese Äußerungen könnten durchaus den Verdacht nahe legen, dass es seitens der Eltern kein großes Interesse daran gab, dem Sohn einen entsprechenden Geburtstag zu gestalten. Auf jeden Fall sagt der Interviewte ganz klar, dass sich sein Vater nicht um die Kinder kümmerte und auch die Mutter dem Sohn gegenüber keine Liebe entgegenbrachte. Entsprechend schildert er, dass er sich in der Familie nicht wohlfühlte. Zudem berichtet er davon, dass es zwischen den Geschwistern keinen guten Bezug untereinander gab: «da waren wir immer Einzelkinder». Es entsteht also der Eindruck, dass Ernst Vogt, zusätzlich zu den sehr einfachen, materiellen Rahmenbedingungen, unter einer «emotionalen Einsamkeit» gelitten hat.

Über seine Beschulung berichtet er, dass er in einer katholischen Schule zur Schule ging, die die Kinder nach ihren Fähigkeiten in unterschiedliche Klassen aufteilte:

die fleißig waren oder jedenfalls die «lernbarer» waren, oder die, die was lernen wollten, die waren im oberen Bereich. Die Mittleren waren in der Mitte so ungefähr und die Blöden oder die gar nichts lernen wollten, oder zu doof waren, wie auch immer, die waren immer im hinteren Bereich. Das heißt, die waren so weit abgeschottet, die hat man gar nicht, da hättest du auch 'ne Wand ziehen können. Und ich war immer einer der, ich war nicht gut.

Wahrscheinlich gehörte Ernst Vogt zu den schlechteren Schülern in seiner Schule. Während der Schulzeit entwickelte er jedoch einen gewissen schulischen Ehrgeiz:

Da habe ich zu meiner Mutter gesagt, ich möchte weiterkommen, ich muss was machen und so.

Trotz der finanziellen Not innerhalb der Familie hat er, um schulisch besser zu werden, für ein viertel Jahr Nachhilfeunterricht erhalten, der dazu führte, dass er sich schulisch verbessern konnte:

Die Lehrerin hat gesagt, «was ist mit dir los? Du hast Dich ja verändert. Du bist ja dabei und passt auf und lernst wunderbar.» Und dann hat meine Mutter gesagt, sie hat kein Geld mehr. Und da hat sie mich wieder weggenommen.

Entsprechend konnte er schulisch nur wenig aufholen.

Insgesamt zeigt sich bei Ernst Vogt, dass die familiäre Armut seine Kindheit entscheidend prägte. In der Erinnerung erzählt er vorwiegend von negativen und traumatisierenden Erlebnissen, die er vorwiegend auf die finanziell ärmlichen Bedingungen in seiner Familie und das zerrüttete Elternhaus zurückführt.

### 5.2.2 Irmgard Meier

Irmgard Meier wurde 1933 geboren. Ihr ganzes Leben hat sie in Hildesheim gewohnt. Die Befragte hat fünf Geschwister. Ihr Vater wurde während des Krieges eingezogen, kehrte aber recht bald nach Kriegsende unverehrt aus dem Krieg zurück. Ihre Kindheit während der nationalsozialistischen Diktatur charakterisiert sie wie folgt:

*IM:* Ja da mussten wa ja zum BDM.

*Int:* Okay. Mhm.

*IM:* Da mussten wa denn, das war gleich gegenüber bei uns, da war son Saal, da mussten wa dann sowas dreheln [*Int:* Mhm] und (1) und Hitlerlieder singen [*Int:* Ja] nech, und dann sind wa auch gewandert im, im Wald [*Int:* Mhm] und haben gesungen. (1) Des war unsere Freizeit. Ja und auffer Straße haben wir Türken geknippst, kenne se das?

*Int:* Nee.

*IM:* Denn haben wa son Loch irgendwo rausgebuddelt und denn haben wa geknippst. N hatten, jeder hatte, jeder son Türkenbeutel [*Int:* Mhm]. Das sind diese, diese bunten (1) diese bunten Bohnen.

Ihre Kindheitsschilderungen während der nationalsozialistischen Diktatur entsprechen also typischen Kindheitserfahrungen. Institutionell verbrachte sie, wie der Großteil anderer Mädchen, ihre Zeit beim Bund Deutscher Mädchen. Ansonsten erinnert sie sich an eine recht unbeschwerte Straßen-

kindheit, in der sie mit anderen Kindern für die Zeit typischen Straßenspielen nachging.

Ein jähes Ende fand die aus der Perspektive der Erzählerin recht unbeschwerte Kindheit mit dem Bombenangriff auf Hildesheim. Er führte dazu, dass ihre Mutter mit den Kindern in einen Nachbarort floh:

*IM:* Und ich hab den Angriff mitgemacht (1) in W.[-dorf]. Kamen die Bomber, schmissen erst mal so Tannenbäume.

*Int:* mmhm

*IM:* Und wir hatten einen Schiss, wir hatten, wir waren ja Kinder, wir hatten ja nun schon oft (1) n Angriff mitgemacht.

Aus den Aussagen der Befragten wird deutlich, dass der Angriff kein einmaliges Ereignis war. Jeder Angriff war für die Befragte mit Angst behaftet, eine Angst, die sie auch damit begründet, dass sie während des Krieges noch ein Kind war und nicht wusste, wie sie sich schützen könnte. Ob die Interviewte nun der Meinung ist, dass Erwachsene bei solch einem Ereignis keine Angst haben (dürfen), ist unklar. Ihre Aussage, selbst ein Kind gewesen zu sein, suggeriert aber, dass sie als Kind mehr Angst hatte, als Erwachsene.

Mit dem Ende des Krieges kehrte ihr Vater aus dem Krieg zurück. Im Zuge dessen bekam die Familie recht zügig eine neue Wohnung in Hildesheim:

*IM:* Und dann kam mein Vater außm, außm Kriech zurück, als der Kriech zuende war [...]. Und dann (1) isser nach Hildesheim, da war n Wohnungsamt, und mein Vater war sehr berühmt in Hildesheim (2) und ist denn zum Wohnungsamt und da saß nun einer, den er kannte [...]. Den hat er gleich so gepackt [gestikulierend], hat gesagt: «Morgen komm ich, haste für mich ne Wohnung!» Und tatsächlich ist mein, Vater denn, den nächsten Tag oder wann, nach W.[-dorf] gekommen und hat uns n Schlüssel gebracht. Eine Wohnung, zweinhalf Zimmer in-inner F.-straße.

*Int:* mhm

*IM:* Voll, eh, (2) vollmöbliert.

Anders als Ernst Vogt war die Familie gesellschaftlich besser situiert. Unter Armut schien die Familie nicht gelitten zu haben. Besonders der Vater und seine sozialen Netzwerke schienen in der Nachkriegszeit für ein relativ reibungsloses Familienleben gesorgt zu haben. Unter anderem erzählt die Interviewte, dass ihr Vater einen Lastwagen zur Verfügung hatte und auch gelegentlich rare Lebensmittel besorgen konnte:

und mein Vater der hat so nen richtjen (2) der hatte n Lastwagen, und der hat so n bisschen Beziehungen gehabt, der kam nach Hause, und brachte uns zwei Flaschen Öl.

Es zeigt sich, dass die Familie dank der Kontakte des Vaters in einer gesellschaftlich privilegierten Situation war. Er konnte der Familie relativ reibungslos eine neue Wohnung sowie materieller Güter beschaffen.

Über die Freizeiterfahrungen nach dem Krieg erzählt die Befragte, dass sie viel Freizeit hatte, sie und die Kinder nach der Schule auf der Straße zusammen gespielt haben:

Ich weiß, nachm (3) nachm Kriech, wenn man denn die alle wieder getroffen hat, so von früher [...]. Außerdem wurden die Mädchen von den Jungen geneckt. Und jedes Mal wenn we denn, wir waren so mehrere Mädchen, an der H.-Straße vorbei kamen, denn kamen die Jungs und haben uns (3) beschmissen.

Hinsichtlich des Aspekts der «Arbeit» berichtet Frau Meier, dass sie lediglich während der Zeit, als die Familie in einen nahegelegenen Ort vor den Angriffen geflohen ist, bei leichten Arbeiten mithelfen musste:

Nee, nur die Zeit wo wa da auch in W.[-dorf] waren... Da musst ich Bohnen pflücken.

Das Ende ihrer Kindheit macht Frau Meier mit den Bombenangriffen über Hildesheim fest:

*Int:* Wenn sie so, ü- überlegen, können s-sie, können sie einen Zeitpunkt, oder einen Zeitrahmen bestimmt, wo sie sagen: Da hat meine Kindheit geendet?

*IM:* Ja das war mippm Angriff zu Ende.

Das selbst gesetzte Ende der Kindheit kann damit begründet werden, dass Frau Meier einerseits durch die Angriffe einer ständigen Gefahr ausgesetzt war, was wie oben erwähnt, zwischenzeitlich auch dazu führte, dass sie kurzweilig aus Hildesheim fliehen musste und während der Zwangsunterbringung auf dem Dorf dann auch Arbeitsdienste verrichten musste, andererseits begründet sie es damit, dass das aus ihrer Perspektive doch leichtere Leben davor auch durch wirtschaftliche Einschnitte ein jähes Ende fand:

*IM:* Man krichte ja nicks, man musste alles

*Int:* mhm

*IM:* nech, mit Bezuchsschein.

### 5.2.3 Erika Schmidt

Eine letzte von uns interviewte Person wurde 1923 geboren. Sie ist in der Nähe von Hildesheim aufgewachsen und wohnt dort immer noch. Erika Schmidt hat vier Geschwister. Wie bei Karl Müller wurde ihr Vater während des Krieges nicht eingezogen, was unter anderem daran liegen kann, dass die Familie eine große Landwirtschaft einschließlich einer Gaststube mit Personal (insgesamt 16 Personen) besaß.

Die Interviewte schildert ganz deutlich und klar dass sie eine schwere Kindheit und Jugend hatte, welche durchweg von Arbeit geprägt war. Um diese hervorzuheben, macht sie Vergleiche zu anderen Kindern ihrer Generation. Es ist der Interviewten also bewusst, dass es – wie man anhand der Erzählungen von Irmgard Meier sehen konnte – in ihrer Generation auch Kindheitserfahrungen gab, welche durch Spiel und nicht durch Arbeit geprägt waren:

Es war eigentlich, wenn man ehrlich sein soll, war es eine schwere Jugend. Andere Kinder spielten im Garten und amüsierten sich mit den vielen Bäumen und liefen und hatten Ballspiele. Dazu hatten wir gar keine Zeit. Oder Mutter sagte dann, «Wenn ALLE Arbeit fertig ist, dann könnt ihr auch mal spielen.» Aber die Arbeit hörte ja NIE auf. Es war IMMER was zu tun.

Freizeit wird von der Befragten als etwas geschildert, was so gut wie nie vorhanden war. Falls doch einmal gespielt wurde, stellte es sich folgendermaßen dar:

Wir mussten immer selber im Garten spielen. Wir haben einen Ball gehabt und hatten so ein Strick, so ein Strick zum Springen und naja, was man so als Kind hat.

«Selber» im Garten spielen bedeutete also, dass Erika Schmidt nicht mit ihren Eltern, sondern alleine oder mit ihren Geschwistern im eigenen Garten und nicht wie Irmgard Meier auf der Straße spielte. Da die Eltern wegen des landwirtschaftlichen Betriebes nur wenig Zeit gehabt haben, sich mit ihren Kindern zu beschäftigen, spielte sie, wenn sie Zeit zum Spielen hatte, dann nur alleine oder mit ihren Geschwistern, wie Erika Schmidt auf die Frage des Interviewers antwortet:

*Int:* Dann hast du so viel von deinen Eltern nicht gehabt?

*ES:* Gar nicht. Wir sind, wie man so sagt, praktisch ohne Liebe aufgewachsen. Die Eltern hatten doch für uns gar keine Zeit. Ja.



In der Aussage der Befragten schwingt ein gewisser Vorwurf mit. Gerne, so könnte man vermuten, hätte sie ein liebevolleres Verhältnis zu ihren Eltern gehabt. Da diese jedoch durch die Aufgaben, denen sie im landwirtschaftlichen und gastronomischen Betrieb nachgehen mussten, keine Zeit hatten, ist sie von ihrer subjektiven Erlebnisstruktur «ohne Liebe» aufgewachsen. Unter Hinzunahme des Aspektes, dass nicht nur die Eltern, sondern auch die Kinder sehr viel arbeiten mussten, könnte man das Eltern-Kind-Verhältnis als eine Art «materielles» oder auch entsprechend eines «Arbeitsverhältnisses» betrachten, das nicht dem Ideal der bürgerlichen Familie entspricht.

Weiter erwähnenswert ist, dass die Befragte aufgrund des landwirtschaftlichen Betriebes, anders als viele Kinder ihrer Zeit, nicht unter existenziellen Nöten gelitten hat:

Durch den Krieg hatten wir auf dem Lande Glück. Wir hatten Hühner, konnten wir mal einen schlachten. Und wir hatten ja wieder im Frühjahr frische Küken, kriegten ja wieder Nachzucht und dann hatten wir ja Eier. Und wir hatten selber Vieh und haben selber geschlachtet.

Darüber hinaus schildert sie, wie die einheimische Bevölkerung die Flüchtlinge, die zum Kriegsende nach Deutschland zwangsumgesiedelt wurden, wahrgenommen hat:

Ja, mitunter, eine Familie war da, glaube ich, fast vier Wochen. Die wollte keiner haben. Die standen wohl [...]. Ich weiß jetzt nicht, wie ich das mal sagen soll. (2) Ja. (3) Weißt du, die waren wohl als schmutzig bekannt.

Flüchtlinge wurden den Erinnerungen von Erika Schmidt zufolge nicht als gleichwertige Gesellschaftsmitglieder betrachtet. Sie waren den Einheimischen untergeordnet, wurden als «schmutzig» wahrgenommen und hatten ein schweres Los.

Ein eindeutiges Ende ihrer Kindheit macht die Befragte nicht fest. Dennoch lässt sich bei der folgenden Passage über die Schule vermuten, dass sie mit dem Ende der Schulzeit auch ihre Kindheit tendenziell als beendet einstuft, denn ab da wurde die Interviewte als volle Arbeitskraft im Familienbetrieb eingesetzt:

Also ich kam dann schon mit (2), gut, mit dreizehn aus der Schule und wurde Ende Juli dann vierzehn Jahre und war volle Arbeitskraft Zuhause. Früh aufstehen, mit den anderen auch, spät zu Bett.

Eine gute Schulbildung wurde in ihrer Familie weniger großgeschrieben, vor allem für sie als Frau, war es, wie Erika Schmidt schildert, nicht nötig eine gute Ausbildung zu absolvieren:

Für Mädchen ist es nicht ganz so wichtig viele Einsen zu haben. Für Mädchen ist es wichtig, dass sie im Leben gute Hausfrauen sind.

## 6. Zusammenführung der Einzelinterviews

Nachdem im vorigen Kapitel die Kindheitserinnerungen von fünf Interviewten der Skeptischen Generation präsentiert wurden, soll im Folgenden entsprechend unserer Forschungsfrage auf die spezifischen Differenzen von Geflüchteten und Nichtgeflüchteten Kindern der Generation eingegangen werden.

In unserer Gruppe hatten wir vermutet, dass die Dauer der Kindheit beziehungsweise das subjektive Empfinden über das Kindheitsende, einerseits stark mit der Flucht und andererseits mit der nationalsozialistischen Diktatur in Verbindung steht. Hierbei kommen wir auf Grundlage der von uns geführten Interviews zu keinem klaren Ergebnis. So wurde das Ende der Kindheit teilweise zwar mit dem Schuleintritt (Interview mit Gretel Schneider) oder dem Schulaustritt (Interview mit Ernst Vogt und Erika Schmidt) in Zusammenhang gebracht. Jedoch hat nur Irmgard Meier das Ende ihrer Kindheit mit den Luftangriffen auf ihre Heimatstadt in Verbindung gebracht. Daraus wird deutlich, dass das selbst erlebte Ende der Kindheit ein starkes subjektives Empfinden ist und man nicht pauschal sagen kann, dass es speziell durch die Flucht verfrüht eintritt, weil Kinder dadurch plötzlich viel Verantwortung übernehmen mussten. Es stellt sich auch heraus, dass mehrere der Interviewpartner/innen bei direkter Nachfrage nach dem Ende keine genaue Antwort geben konnten. Sie haben Schwierigkeiten einen exakten Zeitpunkt dafür festzulegen.

Schaut man sich darüber hinaus die familiären Verhältnisse in den Interviews an, werden Differenzen zwischen den Befragten deutlich. Unsere Interviews zeigen, dass das Thema der Vaterlosigkeit bei vielen Kindern sowohl in Flüchtlingsfamilien als auch in Nicht-Flüchtlingsfamilien eine Problematik in der Skeptischen Generation darstellte, jedoch nicht auf alle Befragten zutrifft. Die Väter von Karl Müller und Erika Schmidt wurden während des Krieges nicht eingezogen und im Interview mit Ernst Vogt kommt dieses Thema gar nicht zur Sprache. Gretel Schneider und Irmgard Meier berichten jedoch davon, dass der Vater eingezogen wurde. In beiden Fällen ist der Vater nicht im Krieg gefallen, sondern kam wieder zur Familie zurück. In der Familie von Gretel Schneider kam der Vater schon während des Krieges auf Heimaturlaub immer wieder zur Familie zurück. Auch be-

richtet Gretel Schneider von einer insgesamt harmonischen Eltern-Kind-Beziehung, die auf Liebe und Fürsorge aufbaute. Bei Irmgard Meier hingegen kehrte der Vater erst nach dem Krieg zurück und sorgte durch seine Kontakte dafür, dass die Familie in den Zeiten der nachkriegsbedingten Mangelwirtschaft Wege fand, um die Familie mit Wohnung und Nahrung zu versorgen und damit die Grundbedürfnisse der Familie zu befriedigen.

Im Vergleich zwischen den geflohenen und nicht-geflohenen Befragten zeigt sich, dass der Zusammenhalt in den Flüchtlingsfamilien der von uns Befragten enger war. Bei beiden wird von einem harmonischen Familienleben berichtet, das von intensiver Liebe und Fürsorge geprägt war. Zurückgeführt werden kann dies auf den gemeinsamen Verlust der Heimat und die gemeinsam erlebten, schweren Ereignisse während der Flucht. Die Interviewpartner/innen, welche nicht geflohen sind, berichten hingegen eher von zerrütteten und distanzierten Familienverhältnissen. Daraus lässt sich auf Grundlage der von uns geführten fünf Interviews die Annahme postulieren, dass Flüchtlingsfamilien eher ein auf Liebe und Harmonie basierendes Verhältnis untereinander haben und die Familien, die nicht geflohen sind, eher eine distanziertere und emotionslosere Beziehung, die bei zweien der Nichtgeflüchteten (nämlich Ernst Vogt und Erika Schmidt) sogar zu der Aussage führt «ohne Liebe» aufgewachsen zu sein. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass unsere fünf Interviews nur eine sehr kleine Stichprobe darstellen. Die Unterschiede zwischen Flüchtlingsfamilien und Nicht-Flüchtlingsfamilien können dementsprechend nur zufällig entstanden sein und nicht unbedingt einen signifikanten Unterschied darstellen, welcher als allgemeingültig angesehen werden kann.

Unsere weitere Vorannahme war, dass es fluchtbedingte Chancenungleichheiten zwischen Flüchtlingen und Nicht-Flüchtlingen gab. In unseren Interviews sprechen allerdings sowohl Befragte, die geflohen sind, als auch nicht Geflohene von Armuts- und Hungerverhältnissen von denen sie in ihrer Kindheit betroffen waren. Bei denjenigen Familien, die auf dem Land lebten, konnte dies teilweise durch Arbeit im eigenen landwirtschaftlichen Betrieb etwas ausgebessert werden (Interview mit Gretel Schneider, Karl Müller und Erika Schmidt). Sofern die Befragten flüchten mussten, kam es dann jedoch für die Geflohenen auf der Flucht selbst zu großer Not. Unter denen, die nicht geflohen sind, gibt es nun wiederum Unterschiede bezüglich den Armuts- und Hungerverhältnissen. So haben jene, die auf dem Land gelebt haben davon berichtet, dass sie durch die eigene Landwirtschaft keine Armut während ihrer Kindheit erleben mussten (Interview mit Erika Schmidt). Lebten sie hingegen in der Stadt, so berichten auch sie von

ärmlichen Bedingungen, starker Essensnot und Geldmangel (Interview mit Ernst Vogt). Hieraus lassen sich sowohl bei den Flüchtlingen als auch bei den Nicht-Flüchtlingen Differenzen zwischen dem Stadt- und dem Landleben erschließen. Diejenigen, die in der Stadt lebten, konnten im Gegensatz zu denjenigen, die auf dem Land lebten, nicht selbst für ihre Verpflegung sorgen. Einzige Ausnahme stellen die Erzählungen von Irmgard Meier dar. Obwohl sie in der Stadt aufwuchs, hatte sie durch die Beziehungen des Vaters in der Stadt, dem Tauschhandel nach dem Krieg und anderes die Möglichkeit, der absoluten Armut zu entgehen.

Als weitere Differenz zwischen dem Stadt- und dem Landleben zeigt sich der Unterschied in dem Einbezug der Kinder in die Arbeitswelt der Erwachsenen. Diejenigen, die ihre Kindheit auf dem Land verbracht haben, mussten im eigenen Landwirtschaftsbetrieb mitarbeiten und wurden schon früh durch das Landleben geprägt. Dies zeigt sich sowohl bei den Geflohenen, als auch bei den Nicht-Geflohenen. So lebten Gretel Schneider, Karl Müller (beide Flüchtling) und Erika Schmidt (Nicht-Geflüchtete) während ihrer Kindheit auf dem Land und berichteten einstimmig davon, dass die Arbeit auf dem Land, wie zum Beispiel das Versorgen der Tiere, einen Teil ihrer außerschulischen Zeit eingenommen hat. Dies erstreckt sich von Berichten darüber, dass man immer bei der Arbeit der Eltern dabei war (Gretel Schneider), über eine Kindheit mit viel Freizeit, welche jedoch auch früh durch Arbeit geprägt wurde (Karl Müller), bis dahin, dass durch die Landwirtschaft so gut wie keine Freizeit mehr vorhanden war (Erika Schmidt). Bei denen, die in der Stadt lebten, erzählten beide davon, dass sie viel Freizeit hatten, die mit keiner und wenn nur sehr leichter Arbeit verbunden war (Ernst Vogt, Irmgard Meier).

Einen weiteren Unterschied, der sich andeutet, findet man zwischen der weiblich und der männlich konnotierten Kindheit. So berichtet Ernst Vogt von seinem schulischen Engagement und Ehrgeiz gute Noten zu bekommen und Irmgard Meier davon, dass die Schule für sie nicht so wichtig war, da es das Ziel für Frauen war, gute Hausfrauen zu werden. Hier wird deutlich, dass eine gute Ausbildung eher für Jungen wichtig war. Mädchen hingegen sollten sich mehr im Haushalt als für die Schule engagieren. Diese hier dargestellte Differenz trifft allerdings nur bei Nicht-Flüchtlingen zu. Unsere Interviews zeigen, dass Flüchtlinge generell schlechtere Bildungs- und Entwicklungschancen hatten. Sowohl Gretel Schneider als auch Karl Müller berichten von massivem Schulausfall während des Krieges und der Fluchterfahrung. Einerseits erzählen sie, dass sie immer dann, wenn sie in die Schule gingen, einen starken Ehrgeiz an den Tag legten und ein hohes

Interesse an Bildung hatten. Andererseits berichten sie aber auch davon, dass sie als Flüchtlinge nach der Flucht stigmatisiert und ausgeschlossen wurden. Die Stigmatisierung und der Ausschluss aus der Gesellschaft kamen auch in den Interviews mit den Nicht-Geflüchteten zur Sprache. So schildert zum Beispiel Erika Schmidt die negative Wahrnehmung von Flüchtlingen seitens der einheimischen Bevölkerung. Durch eine Verbesserung der Bildung wollten die Geflohenen dem nach ihrer Flucht zugeschriebenen Flüchtlingsstatus und den damit verbundenen schlechteren Startvoraussetzungen umgehen. Sie erhofften sich dadurch eine bessere Integration. Diejenigen, die während ihrer Kindheit geflohen sind, mussten demnach mehr Ehrgeiz und Engagement in ihre Bildung investieren, um einen gewissen Status in der Gesellschaft zu bekommen, als die, die nicht geflohen sind.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass unsere Hauptvorannahme durch die von uns geführten fünf Interviews nur teilweise bestätigt werden konnte. Es gibt zwar, wie in diesem Kapitel beschrieben, Differenzen in den Kindheitserfahrungen der fünf von uns Befragten, allerdings sind dabei andere Differenzen wie zum Beispiel die der Stadt- oder Landkindheit entscheidender als die zwischen Flüchtling oder Nicht-Flüchtling. Die von uns aufgestellten Vorannahmen bezüglich Kindheitsdauer, Chancengleichheiten und Milieuabhängigkeiten, konnten nur teilweise und mit Einschränkungen validiert werden. Nach der Analyse der Interviews war es uns jedoch möglich, neue Annahmen aufzustellen.

## 7. Auffälligkeiten/Erklärungsversuche

Im Vergleich der Aussagen unserer Interviewten fallen die sehr unterschiedlich beschriebenen und empfundenen Eltern-Kind-Beziehungen auf. Die markanteste Auffälligkeit war hier, dass die als Kind geflüchteten Interviewten, im Gegensatz zu den Nichtgeflüchteten von einer harmonischeren Eltern-Kind-Beziehung berichten.

Eine Flucht in der Kindheit, die auch über Jahre andauern konnte, kann jedoch nicht umfänglich und hauptursächlich als Erklärung für eine harmonisch empfundene Eltern-Kind-Beziehung dienen. Auch die Sichtweise der Eltern auf das Kind und den ihm zugeschriebenen Aufgaben sind beeinflussende Merkmale. Hierbei lassen sich größere Differenzen für die Sichtweise der Eltern auf das Kind zwischen den Interviewten aufzeigen. Eine Erklärung bietet die Veränderung bzw. das Sichtbarwerden von Kindheit ab Mitte des 19. Jahrhunderts, ausgelöst durch politische Bewegungen,

die Industrialisierung und Urbanisierung. Eine Veränderung der Sicht auf das Kind, vom defizitären Kind, hin zu einer Sicht der Kindheit als Zeit des Lernens und der Entwicklung sind hier kennzeichnend. Diese Veränderung der Sichtweise vollzog sich kleinschrittig bis ins 20. Jahrhundert hinein. So wurde erst im Jahre 1918 für alle Kinder in Deutschland eine flächendeckende Schulpflicht mit mindestens acht Schuljahren eingeführt. Dieses hatte zur Folge, dass Kindheit eine neue Alltagsstruktur bekam und Entwicklungsaufgaben des Kindes in den Vordergrund gerückt wurden. Somit veränderte sich die Sicht auf Kindheit. Damit verbunden ist ebenfalls die ab Mitte des 19. Jahrhunderts sich durchsetzende Idee des vulnerablen Kindes, die ab Anfang des 20. Jahrhunderts zur Gesetzgebung zum Schutz von Kindern führte (vgl. Baader 2014). Bei der Durchsetzung der Schutzrechte handelte es sich ebenfalls um einen längeren Prozess, insbesondere die Regelungen zur Kinderarbeit wurden eher in gewerblichen Betrieben angewendet und kontrolliert, als bei Kindern in der Haus- und Heimarbeit. In unserem Interview mit Karl Müller fanden wir Aussagen zur Kindheit, die auf die elterliche Sichtweise hinweisen, dass Kindheit als Moratorium angesehen wurde:

dass wir eben auch viel Freiheit hatten, das Grundstück war groß, das Haus war groß [...] ich hatte die Möglichkeit, mir selbst eine kleine Werkstatt einzurichten, [...] schön war der Sommer, wir hatten da Auslauf, wir hatten (2) im Wald es gab keine Zäune, keine Grenzen.

Bei Erika Schmidt hingegen, scheint die Sicht ihrer Eltern auf Kindheit eine andere zu sein:

*ES:* Es war eigentlich, wenn man ehrlich sein soll, war es eine schwere Jugend. Andere Kinder spielten im Garten und amüsierten sich mit den vielen Bäumen und liefen und hatten Ballspiele. Dazu hatten wir gar keine Zeit. Oder Mutter sagte dann, «Wenn ALLE Arbeit fertig ist, dann könnt ihr auch mal spielen.» Aber die Arbeit hörte ja NIE auf. Es war IMMER was zu tun.

*Int:* Dann hast du so viel von deinen Eltern nicht gehabt?

*ES:* Gar nicht. Wir sind, wie man so sagt, praktisch ohne Liebe aufgewachsen. Die Eltern hatten doch für uns gar keine Zeit. Ja. (2)

Als weitere Faktoren auf die Sichtweise der Eltern auf Kindheit lassen sich die Altersunterschiede, sowie Milieuunterschiede zwischen den Interviewten benennen. Die Milieuzugehörigkeiten unserer Interviewten zeigten sowohl bäuerliche Zugehörigkeiten als auch Zugehörigkeiten zu Arbeiterfamilien auf.

Deutlich wurde in unseren Interviews außerdem, dass es eine große Affinität zu Bildung bei den als Kind geflüchteten Interviewten gab. Diese betonten für sich den hohen Stellenwert von Schulbildung. Als Erklärung hierfür könnten die unterschiedlichen Mentalitäten der Herkunftsregionen der Interviewten dienen.

Bohler zufolge

kann die «Mentalität» auch als «geistig-seelische Disposition» bestimmt werden, die aus der unmittelbaren Prägung des Menschen durch seine soziale Lebenswelt und die von ihr ausstrahlenden, an ihr gemachten Lebenserfahrungen resultiert. Insofern die Einzelheiten des Alltagslebens zu einem Strukturmuster oder Typ des Lebensdukts verdichtet werden können, sind diese als Ausdruck der Mentalität zu deuten. (Bohler 2004, S. 5)

Durch regionale Ungleichheiten wie zum Beispiel Verteilung von Besitz, Bodenschätzen, Bodenqualität, topographische Unterschiede, entstanden unterschiedliche soziale Lebenswelten mit unterschiedlichen Strukturmustern. Hieraus entstanden unterschiedliche regionaltypische Berufsgruppen und Stände, wiederum mit differenten Mentalitäten, Handlungsmustern und -möglichkeiten. So herrschte zum Beispiel im 19. Jahrhundert bis Anfang des 20. Jahrhunderts im Nordosten von Deutschland die Gutsherrschaft und landwirtschaftliche Großbetriebe mit vielen Landarbeitern vor, während im südwestlichen Teil von Deutschland die Struktur von landwirtschaftlichem Kleinbesitz geprägt war.

Aus dieser Sichtweise heraus wird deutlich, dass Disparitäten im sozialen Aufbau einer Region, in Verbindung mit einer regionalen Mentalität eine unterschiedliche Affinität zu Bildung, wie sich in unseren Interviews gezeigt hat, hervorbringen können.

## 8. Diskussion unserer Forschungsergebnisse bezogen auf die aktuelle Situation von Kindheit und Flucht

Damals wie heute sind Millionen Menschen auf der Flucht. Ausgehend von der aktuellen Situation der in Deutschland ankommenden Kinder mit Fluchterfahrungen, ist die Frage zu stellen, inwiefern unsere Forschungsergebnisse auf diese übertragbar sind.

Wir haben beim Analysieren der Aussagen unserer fünf Interviewten festgestellt, dass Ausgrenzung ein Diversitätsmerkmal von geflüchteten Kindern zu nicht geflüchteten Kindern der Skeptischen Generation ist. Dieses lässt sich anhand von Zitaten aus unseren Interviews, sowie aus

zahlreichen veröffentlichten Kindheitserinnerungen, wie denen von Margarete Jehn, belegen.

Momka sieht mich nicht gern mit Leni zusammen, Lenis Mutter ist vielleicht eine Narzisse, es ist gefährlich mit jemand umzugehen, den man nicht von Grund auf kennt. (Jehn 1985, S. 22)

Diese Art von Misstrauen der «einheimischen» Bevölkerung gegenüber Flüchtlingen bzw. dem Fremden, artikulieren auch in der heutigen Zeit viele offen, wie sich zum Beispiel bei Pegida-Demonstrationen vernehmen lässt. Ebenfalls machen die aktuellen Wahlerfolge von Parteien, die die Aufnahme von Flüchtlingen in Deutschland ablehnen, deutlich, dass es eine verdeckte Ausgrenzung von Flüchtlingen in Teilen der Bevölkerung gibt. Somit kann offenes und verdecktes Misstrauen, bis hin zu Ausgrenzung, auch heute eine Kindheitserfahrung von geflüchteten Kindern in Deutschland sein und sich auf die alltäglichen Lebenschancen dieser Kinder auswirken.

Lebenschancen sind von sozialen Strukturen bereitgestellte Möglichkeiten individueller Entfaltung (Geißler 1994, S. 4).

Somit kann sich, wie in der Kindheit der Skeptischen Generation, die Einschränkung der individuellen Entfaltungsmöglichkeiten von Flüchtlingskindern in Deutschland wiederholen.

Darüber hinaus ist heute, wie in der Kindheit der Skeptischen Generation, die Verteilung des nach Bourdieu beschriebenen sozialen Kapitals (hier der Eltern) als Merkmal von Diversität zu betrachten.

Soziales Kapital geht somit über einmalige, temporäre oder nur sporadische Beziehungen hinaus. Gemeint sind vielmehr soziale Kontakte auf die ein Akteur zu späteren Zeitpunkten wieder zurückgreifen kann. (Corsten 2011, S. 122)

In unserem Interview mit einer nicht geflüchteten Person wird der Ressourcenvorteil von sozialem Kapital besonders deutlich.

Und dann kam mein Vater auß̃, auß̃m Kriech zurück, als der Kriech zu Ende war [...]. Und dann (1) isser nach Hildesheim, da war n Wohnungsamt, und mein Vater war sehr berühmt in Hildesheim (2) und ist denn zum Wohnungsamt und da saß nun einer den er kannte, (...) und tatsächlich ist mein, Vater denn, den nächsten Tag oder wann, nach W.[-dorf] gekommen und hat uns n Schlüssel gebracht. Eine Wohnung, zweinhalb Zimmer in inner F-Straße. (Interview mit Irmgard Meier)



Die Diversität der Verteilung von sozialem Kapital ist auch heutzutage existent und nicht durch sozialstaatliches Eingreifen ausgleichend kompensierbar.

Ein weiterer Ressourcenvorteil von Nichtgeflüchteten, ist in der Regel das vorhandene größere ökonomische Kapital. Dieses war in der Kindheit der Skeptischen Generation nicht unbedingt in Geld materialisiert, sondern zum Beispiel durch vorhandenen Wohnraum oder der Möglichkeit zur Landwirtschaft (als Versorgung oder Grundlage für Tauschgeschäfte). Dieses wird in einem unserer Interviews mit einer nichtgeflüchteten Person deutlich:

Durch den Krieg hatten wir auf dem Lande Glück. Wir hatten Hühner, konnten wir mal einen schlachten. Und wir hatten ja wieder im Frühjahr frische Küken, kriegten ja wieder Nachzucht und dann hatten wir ja Eier. Und wir hatten selber Vieh und haben selber geschlachtet. (Interview mit Erika Schneider)

Heutzutage zeigt sich die Diversität im Bezug auf ökonomisches Kapital vielfach weiterhin, da geflüchtete Menschen oftmals ihr ökonomisches Kapital durch Krieg und Flucht verloren haben.

Entsprechend lässt sich festhalten, auch wenn die soziale und wirtschaftliche Situation in Deutschland von 1945 zu 2016 grundsätzlich verschieden sind, dass durch die, in diesem Kapitel genannten Diversitäten, eine Ungleichheit von Lebenschancen von geflüchteten Kindern zu nicht geflüchteten Kindern damals wie heute besteht.

## Literatur

- Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2014): *Kindheit in der Moderne*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Bohler, Karl Friedrich (2004): *Region und Mentalität. Sozialer Sinn*, H 1, S. 3–29.
- Corsten, Michael (2011): *Grundfragen der Soziologie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Geißler, Rainer (1994): *Soziale Schichtung und Lebenslagen in Deutschland*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Grünbaum, Robert (2010): *Deutsche Einheit. Ein Überblick 1945 bis heute*. Berlin: Metropolis Verlag.
- Grunert, Cathleen/Krüger, Heinz-Hermann (2006): *Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Harney, Klaus/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (1997): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen: Leske + Budrich, Band 3.
- Hellfeld, Matthias/Mogge, Winfried (Hrsg.) (1987): Bündische Jugend und Hitlerjugend- Zur Geschichte von Anpassung und Widerstand 1930–1939. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik, Band 3.
- Hildebrand, Klaus (2012): Geschichte des Dritten Reichs. München: Oldenbourg Verlag.
- Hobsbawm, Eric (1994): Das Zeitalter der Extreme. München: Hanser-Verlag.
- Jehn, Margarete (1985): Niemandes Land. In: Böll, Heinrich (Hrsg.) (1985): Niemandes Land Kindheitserinnerungen an die Jahre 1945–1949. Bornheim-Merten: Lamuv Verlag, S. 22.
- Jureit, Ulrike (2011): Karl Mannheim, Das Problem der Generationen, 1928. Online verfügbar unter [http://www.1000dokumente.de/index.html?c=dokument\\_de&dokument=o100\\_gen&object=pdf&st=&tl=de](http://www.1000dokumente.de/index.html?c=dokument_de&dokument=o100_gen&object=pdf&st=&tl=de), zuletzt geprüft am 01.04.2016.
- Klafki, Wolfgang (Hrsg.): «Verführung Distanzierung Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus, Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht». Weinheim: Beltz Verlag, 1988.
- Klönne, Arno/Abendroth, Wolfgang (Hrsg.) (1960): Hitlerjugend. Die Jugend und ihre Organisation im Dritten Reich. Hannover: Norddeutsche Verlagsanstalt O. Geodel.
- Kössler, Till (2014): «Die faschistische Kindheit». In: Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2014). Kindheit in der Moderne. Frankfurt: Campus Verlag, S. 284–318.
- Müller, Christa (2014): Schatten des Schweigens. Notwendigkeit des Erinnerns – Kindheit im Nationalsozialismus, im zweiten Weltkrieg und in der Nachkriegszeit. Gießen: Psychosozialer-Verlag.
- Oltmer, Jochen (2005): Migration und Zwangswanderungen im Nationalsozialismus [Online Dokument], verfügbar über: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56358/nationalsozialismus> zuletzt geprüft am 28.03.2016.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt/Main: Campus.
- Rosenthal, Gabriele (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Schelsky, Helmut (1963): Die skeptische Generation, eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf: Diederichs.
- Schlesinger-Kripp, Gertraut (2011): Kindheit im Krieg und im Nationalsozialismus – PsychoanalytikerInnen erinnern sich. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Weyrather, Irmgard/Pehle, Walter H. (Hrsg.) (1993): Muttertag und Mutterkreuz. Der Kult um die «deutsche Mutter» im Nationalsozialismus. Berlin: Fischer Verlag.



# Auf dem Weg zur Reihenhaussiedlung

## Kindheitserfahrungen der Wirtschaftswunder-Generation

JACQUELINE CHRISTOFFER, ANNIKA ENGMANN,  
CHAEYEON RYU, EVGENIYA SLEPZOV

### 1. Hinführung zum Thema

In den 1960er haben ca. acht Millionen Deutsche der Jahrgänge 1940 bis 1955 gegen existierende politische Systeme protestiert (vgl. Böhme 2008). Sie kritisierten gesellschaftliche Regeln, Normen und Wertmaßstäbe. Sie protestierten gegen starre Strukturen, den Vietnamkrieg, die rigide Sexualmoral. Sie forderten ein, dass die Kriegsverbrechen ihrer Eltern- und Großelterngeneration und die Vergehen der nationalsozialistischen Zeit bestraft werden sollten. Diese Bewegung hat sich besonders unter den Student/innen als Aktion des Widerstands gegen das bestehende System entwickelt. Auf Grund der Bewegung werden die zwischen 1940 und 1955 Geborenen gerne als 68er-Generation bezeichnet (vgl. Stangel 2013, S. 175 ff.). Andere Soziologen gaben ihnen hingegen den Titel der Wirtschaftswunder-Generation (vgl. Pfeiffer 2008).<sup>1</sup> Denn nicht alle Angehörigen der Generation gingen in ihrer Jugend auf die Straße, um gegen das Establishment zu protestieren. Die meisten profitierten bei Berufseintritt ganz ohne Auflehnung und Protest vom wirtschaftlichen Aufstieg des Landes. Sie konnten sich in ihrer Berufskarriere ohne viele Sorgen entwickeln:

Keine Generation vorher hat während ihrer Erwerbstätigkeit ein solches Einkommenswachstum und solche Aufstiegschancen erlebt. Dabei spielt auch eine Rolle, dass große Jahrgangsgruppen vorher durch den Krieg dezimiert waren, was vor allem im Verlauf der [19]70er Jahre zu rasanten Aufstiegschancen führte. (Pfeiffer 2008, S. 55)

---

<sup>1</sup> Pfeiffer zufolge zählen zur Wirtschaftswunder-Generation jene, die zwischen 1930 und 1950 geboren wurden. In diesem Artikel wird sich auf die zwischen 1940 und 1955 Geborenen bezogen.

Die Wirtschaftswunder-Generation hat die Nachkriegszeit und den wirtschaftlichen Aufstieg der BRD in jungen Jahren erlebt. Sie ist die Generation, die ein kritisches Bürgerbewusstsein in Deutschland institutionalisiert hat. Aus diesem Grund gelten vor allem die 68er als bedeutsam für die deutsche Nachkriegsgeschichte.

Nur wie gestaltete sich ihre Kindheit? Aus der Geschichte ist bekannt, dass es im Zeitraum zwischen 1940 und 1945 kaum institutionalisierte Möglichkeiten gab, für Kinder zu spielen. Aufgrund des Krieges waren die meisten Städte in Deutschland zerbombt, Straßen, Spielplätze und Schulen zerstört (vgl. Groth 2012, S. 13 f.; Schwarze 2014, S. 11 f.). Ab dem Jahr 1945 wurde das Land langsam wieder aufgebaut. Die Finanzverhältnisse der Bevölkerung verbesserten sich und Eltern konnten sich wieder Spielzeuge für ihre Kinder leisten. Es gründeten sich Sportvereine, die Sportangebote wie Tennis, Fußball und Turnen bereithielten. Der Aufstieg der Wirtschaft ermöglichte einigen die Anschaffung eines eigenen Fernsehers, sodass ganze Familien zusammen fernsehen konnten (vgl. Ochs 2012, S. 14 ff.; Storz 2015, S. 13 ff.). Waschmaschinen, Kühlschränke, Staubsauger hielten Mitte der 1950er Jahre Einzug in deutsche Haushalte (vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 19). Entsprechend ist es bei der Betrachtung der Kindheit dieser Generation unmöglich nicht auf den Einfluss des Wirtschaftswunders einzugehen. Das Wirtschaftswunder brachte Wohlstand nach Deutschland. Der Nachkriegsboom kennzeichnet eine Periode, die ein ungewöhnlich starkes Wirtschaftswachstum und die Anpassung der Löhne und Gehälter mit sich brachte, welche von der Nachkriegszeit bis zur Ölkrise im Jahre 1973 anhielt (vgl. Wehler 2008, S. 48; Bittner 2001, S. 7). Durch das Wirtschaftswunder wurde die Lebensqualität der Bevölkerung verbessert. Der finanzielle Aufschwung veränderte sowohl die Freizeitaktivitäten vieler Familien als auch deren Wohnsituation.

Der Beitrag behandelt die spezifischen Kindheitserfahrungen der Wirtschaftswunder-Generation und beschreibt detailliert, wie ihre Kindheit aussah. Zum Beginn werden vorhandene Forschungszugänge thematisiert. Danach wird die Methode des narrativen Interviews und der quantitativen Befragung erläutert, mit der die Vielfaltigkeit der erlebten Kindheitserfahrung erhoben wurde. Anschließend wird ausführlich analysiert, welche Erinnerungen die Menschen der Wirtschaftswunder-Generation an ihr Alltagsleben in ihrer Kindheit haben. In den Antworten der Forschungsteilnehmer/innen wird analysiert wie und inwieweit das Wirtschaftswunder die Kindheit dieser Generation mitprägte.

## 2. Zum Stand der Forschung

Die Nachkriegszeit ist im Zusammenhang mit dem Wirtschaftswunder der 1950er und 1960er Jahre eine Zeit vieler bedeutender Umstrukturierungen in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Das rasante Wirtschaftswachstum in der Bundesrepublik ermöglichte einen vergleichsweise schnellen Übergang vom Notstand der Nachkriegstrümmer zu einem «Wohlstand für alle!» wie die CDU es 1957 in ihrem Slogan nannte (vgl. Schildt 1995, S. 106). Aber wie haben sich diese zahlreichen gesellschaftlichen Veränderung auf die Kindheiten dieser Epoche ausgewirkt? Im Folgenden wird ein Überblick über die zu dem Thema vorliegende Literatur geschaffen.

Neben den vielzähligen der Nostalgie dienenden Bildbänden, wie zum Beispiel Wolfgang Steinwegs «Kindheit in Hannover – in den 50er Jahren», gibt es zahlreiche Sammlungen autobiographischer Erzählungen über Kindheiten dieser Zeit. Zu nennen ist zum Beispiel Jürgen Kleindiensts «Nachkriegs-Kinder. Kindheit in Deutschland 1945-1950. 67 Geschichten und Berichte von Zeitzeugen». Diese sammeln individuelle Erzählungen, ohne Gemeinsamkeiten gegenüber zu stellen oder Nachforschungen über den gesellschaftlichen Kontext zu unternehmen.

In dem Buch «Von Liebe sprach damals keiner. Familienalltag in der Nachkriegszeit» von Sibylle Meyer und Eva Schulze werden in den gesellschaftlichen Prozess eingewobene Gemeinsamkeiten thematisiert. Jedoch liegt das Hauptaugenmerk der Betrachtung nicht auf Kindheitserfahrungen, sondern auf der Verarbeitung der Kriegserlebnisse von gesamten Familien. Überhaupt legen soziologische Forschungen über diese Zeit den Schwerpunkt darauf, wie mit den Erfahrungen des Krieges und insbesondere der NS-Herrschaft umgegangen wird. Seltener wird der Wirtschaftsaufschwung ins Zentrum der Betrachtung gerückt.

Arne Andersens «Der Traum vom guten Leben. Alltags- und Konsumgeschichte vom Wirtschaftswunder bis heute» hingegen erzählt genau von den einzelnen Etappen des zunehmenden Wohlstands und ihren Auswirkungen auf das Alltagsleben. Die Perspektive der Kinder wird aber auch hier in den Hintergrund geschoben. Hier liegt der Schwerpunkt auf der wirtschaftlichen Entwicklung.

Eines der detailliertesten Werke zum Thema ist Axel Schildts «Moderne Zeiten. Freizeit, Massenmedien und <Zeitgeist> der Bundesrepublik der 50er Jahre.» Hier wird mit zahlreichen Statistiken die sich verändernde Wohn- und Arbeitssituation, sowie das Freizeitverhalten, der Umgang mit neuen Medien und sogar die Einstellungen zu den besagten Veränderungen

beschrieben. Obwohl dieses Werk wahrscheinlich den größten Aufschluss über das Thema der Lebensumstände der Kinder während Zeiten des Wirtschaftswunders gibt, werden auch hier die Wahrnehmungen derer, die zum damaligen Zeitpunkt Kinder waren, über die durchlebten Veränderungen, außen vor gelassen.

Die meisten Überschneidungen zu dem Forschungsthema hat der Autor Detlef Siegfried mit seiner Publikation «Time Is on My Side. Konsum und Politik in der westdeutschen Jugendkultur der 60er Jahre». Er befasst sich mit dem Aufkommen der neuen Jugendkultur, die von der hier in den Mittelpunkt gestellten Generation ins Leben gerufen wurde. Außerdem beschreibt er das Freizeit- und Konsumverhalten und auch die Einstellungen und Lebensumstände der nach dem Krieg aufgewachsenen Menschen. Trotz allem geht es in seinem Buch um Jugendliche, nicht um Kinder.

Gemeinsamkeiten finden sich ebenfalls in dem Werk «Kindheit im Wandel» von Hans-Günter Rolff und Peter Zimmermann. Die Autoren analysieren Wandlungsprozesse und Einflussfaktoren in der Kindheit, beziehen sich aber stärker auf historisch jüngere Generationen und nicht explizit auf die Kindheitserfahrungen der Wirtschaftswunder-Generation.

Festzuhalten bleibt also, dass bis heute nur wenig zu den Kindheitserfahrungen der Nachkriegskinder im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Umbrüchen des Wirtschaftswunders geforscht wurde. Die Erforschung dessen ist aber wichtig, da die Eindrücke dieser Generation prägend sind für die Entwicklung aller nachfolgenden Generationen. Diese Kinder waren jene, die nach einer Zeit des Notstands im moderaten Wohlstand aufgewachsen sind. Sie sind jene, denen durch die alltägliche Interaktion mit ihren Eltern bewusst ist, wie hart ihre Eltern für den Wohlstand gearbeitet haben, um der Armut und dem Notstand nach dem Kriegsende zu entfliehen. Ziel unserer Untersuchung ist es, herauszufinden, von welchen generationsspezifischen Kindheitserfahrungen die Generationsteilnehmer sprechen, an welche Ereignisse sie sich aus ihren Kindheitstagen erinnern.

### 3. Methodische Umsetzung

Als empirische Grundlage der Untersuchung dienen leitfadengestützte Interviews mit Erwachsenen, die in den Jahren zwischen 1940 und 1955 geboren sind. Sie sind die sogenannte Wirtschaftswunder-Generation. In diesem Beitrag ist der Schwerpunkt das Alltagsleben in ihrer Kindheit. Darüber hinaus werden die Interviews auf Hinweise zum wirtschaftlichen Aufstieg in der Familie betrachtet.

Insgesamt vier Erwachsene (ein Mann, drei Frauen) haben an den Interviews teilgenommen. Die Teilnehmer/innen wurden durch eine Straßenumfrage ausgewählt oder sie waren Bekannte der Interviewführenden. Die Interviews setzen mit der Aufforderung nach konkreten Alltagserinnerungen der Befragten während ihrer Kindheit ein. Die Befragten erzählten in der eröffnenden Stehgreiferzählung von ihrem Spielverhalten, der Wohnsituation, den Lebensbedingungen der Familien und deren finanzielle Veränderungen in den Familien. Im Anschluss an die Erzähleröffnung wurden in den Interviews zusätzlich vertiefende Fragen gestellt. Beispiele hierfür sind folgende Fragen: Was haben sie in ihrer Kindheit gemacht? Wie gestaltete sich ein typischer Tagesablauf? Gab es überhaupt typische Tagesabläufe? Was haben sie in ihrer Freizeit gemacht? Was für Spielzeug hatten sie? Gab es ab einem bestimmten Zeitraum mehr Möglichkeiten in der Freizeitgestaltung und woran lag das? Zudem gab es Fragen über die finanzielle Situation der Familie. Beispiele hierzu sind: Wie haben sie die finanzielle Lage ihrer Familie empfunden? Hat sich diese verändert? Welche Bedeutung hatten Konsumgüter? Wurde Wert auf Markenwaren gelegt? Haben sie Taschengeld bekommen und wofür haben sie es ausgegeben? Dabei wurden auch die Familienkonstellation und der Beruf der Eltern erfragt.

Außerdem wurde für die Untersuchung im Seminar ein gemeinsamer Fragebogen entwickelt, bei dem 182 Probanden unterschiedlicher Jahrgänge (28 davon waren Angehörige der Wirtschaftswunder-Generation) zu ihren Kindheitserfahrungen mit standardisierten Fragen befragt wurden. Dreizehn Fragen wurden aus dem gemeinsamen Fragebogen ausgewählt und mit den Angaben der vier mittels Leitfadeninterview befragten Personen und – sofern es sich anbietet – auch mit den Angaben aus anderen Generationen verglichen.

Unter anderem wurde im Fragebogen nach der Berufstätigkeit der Eltern gefragt. In einer Frage wurde danach gefragt, welche Berufstätigkeit der Vater hauptsächlich während der Kindheit der Befragten ausübte. In einer weiteren wurde nach der Berufstätigkeit der Mutter gefragt. Die Befragten hatten die Möglichkeiten aus je elf Kategorien – (1) Arbeiter/in, (2) Angestellte/r, (3) Beamte/r, (4) Selbstständige/r, (5) Auszubildende/r/Praktikant/in/Student/in/Schüler/in, (6) arbeitslos/arbeitssuchend, (7) Hausmann/Hausfrau, (8) Rentner/in, (9) sonstiges, (10) weiß nicht, (11) ich bin ohne Vater/Mutter aufgewachsen – auszuwählen.

Im Rahmen der Freizeitaktivitäten haben wir neun Fragen aus der quantitativen Forschung ausgewählt. Bei den Fragen «Wie oft haben Sie in Ihrer Kindheit auf dem Spielplatz gespielt?», «Wie oft haben Sie in Ihrer Kindheit



auf der Straße gespielt?», «Wie oft sind Sie in Ihrer Kindheit Inlineskates/Skateboard gefahren?», «Wie oft sind Sie in Ihrer Kindheit Rad gefahren?», «Wie oft haben Sie in Ihrer Kindheit Sport (Schwimmen, Fußball usw.) getrieben?»; «Wie oft haben Sie in Ihrer Kindheit Zuhause gespielt?», «Wie oft haben Sie in Ihrer Kindheit Bücher/Zeitschriften gelesen?». «Wie oft haben Sie in Ihrer Kindheit etwas mit der Familie unternommen?» hatten die Befragten jeweils die Möglichkeit aus vier Kategorien – entweder mit nie, selten, häufig oder sehr häufig – zu antworten.

Bei der Frage «Welche Freizeitinstitutionen nutzen Sie in Ihrer Kindheit?» hatten die Befragten die Möglichkeit aus elf Kategorien – (1) Hort, (2) freiwillige Schul-AGs, (3) Hausaufgabenbetreuung/Nachhilfe, (4) Musikschule, (5) Kunstschule, (6) Verein/Verbände (Sportverein etc.), (7) Kinder- und Jugendtreff, (8) Religionsgemeinde, (9) Spielkreis, (10) keine, (11) sonstiges – auszuwählen.

Zuletzt hatten die Befragten bei der Frage «Wie würden Sie die finanziellen Verhältnisse Ihrer Familie während ihrer Kindheit beschreiben?» die Möglichkeit auf einer Skala von 1 bis 10 zu antworten, wobei 1 für sehr arm und 10 für sehr wohlhabend steht.

Im nächsten Schritt werden die Erzählungen aus den geführten Leitfadenterviews analysiert und sogleich mit den Antworten der Befragten aus den Fragebögen verglichen. Die Ergebnisse werden auf Differenzen und Ähnlichkeiten hin untersucht.

## 4. Analyse der Interviews

### 4.1 Interview mit Achim Krause

Achim Krause wurde 1948, drei Jahre nach Kriegsende, in einem kleinen Dorf geboren. Er hat zwei Schwestern, die während der Kriegszeit geboren wurden. Seine Eltern sind verheiratet, sein Vater war Alleinverdiener und seine Mutter war Hausfrau. Seine Eltern kommen aus Schlesien. Bis zu seinem fünften Lebensjahr lebte er in einem kleinen Dorf. Hiernach zog die Familie aufgrund der Beschäftigung des Vaters als Kraftfahrzeugfahrer beim Militär nach Hannover um und bezog alsbald ein Reihenhauses.

Achim Krause erzählte, was er in seiner Kindheit in dem kleinen Dorf meistens gemacht hat:

((Krause lacht)) Ich habe in diesem kleinen Dorf, in dem kleinen Dorf, da war ganz viel Natur, Wald, Felder und so. Wir haben als Kinder sehr gerne ganz jeden Tag draußen gespielt. (*Int:* Ja.) Im Wald, ja, Abenteuer im Wald erlebt

und haben viel Fußball gespielt. Jeden Tag auch Fußball gespielt. [...] Ich habe auch mit meinem Freunden Rad gefahren. Rad fahren in den Umgebungen und das war ganz viel. Das war so Haupt, Hauptbeschäftigung. So was habe ich gemacht.

Achim Krause, der bis zu seinem 5. Lebensjahr in einem kleinen Dorf und nicht in der Stadt aufgewachsen ist, hat sehr viel Zeit damit verbracht, im Wald bzw. in der Natur zu spielen. Alle seine Freunde wohnten in der Nähe bzw. im gleichen Haus (Mehrfamilienhaus). Er hatte wahrscheinlich mehr Möglichkeiten gehabt, die Natur zu erfahren, als die Kinder seiner Generation in der Stadt. Seine Ausführungen mit den quantitativen Forschungsergebnissen zum Freizeitverhalten der Wirtschaftswunder-Generation (N=28) verglichen, zeigen, dass mehr als die Hälfte (N=16) der Befragten angab, gar keine Erfahrungen damit gehabt zu haben, auf einem Spielplatz zu spielen, denn Spielplätze gab es in der Wiederaufbauphase nach dem 2. Weltkrieg kaum (vgl. Zeiher/Zeiher 1994, S. 19). 23 der 28 Befragten antworteten, dass sie früher häufig oder sehr häufig auf der Straße gespielt haben. Außerdem gaben mehr als die Hälfte der befragten Wirtschaftswunder-Generation an (N=17), dass sie wie Krause häufig oder sehr häufig mit dem Rad gefahren sind. Etwas weniger als die Hälfte (N=13) gab an, wie Krause, in ihrer Freizeit Sport (Schwimmen, Fußball usw.) getrieben zu haben.

Achim Krause, danach gefragt, wie sich seine Alltagsstruktur gestaltete, erzählte, dass er den ganzen Tag lang draußen war und nur bei Bedarf nach Hause gekommen ist:

Und ganz viel gespielt. Geessen! Getrunken! Gespielt! Das war so die Hauptsache. Ich bin jeden Tag ganz viel draußen gewesen. Ja, blöd, wenn (aber nur) zum Essen, zum Trinken und zum Schlafen nach Hause gekommen wurde. Das war so meine Erinnerung, ne? Also ganz viel in der Natur. Ganz viel. [...] Spielzeug weiß ich nicht mehr. Ich hatte nicht so viel Spielzeug. Ich weiß mal, wir haben so Kinder im Wald Versteckspiel gehabt und so. Pistolen, Gewehre, Schießen und so was. [...] Wir haben auch Bauern, Bauernhöfe gehabt. Mit Schweinen, Kühen, Pferden und so und da ich immer wieder gucken beim Bauern dann so, ja? [...] Mit den Tieren dann so, Gänse, Hühner alles dann so Natur, Natur ebenso, ne? Das ist so meine Erinnerung.

Mit wenigen Worten berichtet Achim Krause davon, wie sein seltenes Spielen zu Hause aussah: Er hat mit seinen wenigen Spielzeugen gespielt. Er hat damals kein Taschengeld bekommen und wenn er etwas wie Spielzeug haben wollte, haben seine Eltern ihm dieses auf sein Fragen hin gekauft.

Er erklärt, dass seine Familie damals in einem Mehrfamilienhaus mit Bauernhof gewohnt hat. Während des Interviews betonte er immer wieder,

dass er sehr viel draußen gespielt hat und kaum zu Hause war. Die einzige häusliche Beschäftigung war, die Tiere im Bauernhof zu beobachten. Hätte Achim Krause den Fragebogen ausgefüllt, so hätte er die Fragen, wie häufig er zu Hause mit Spielzeug gespielt habe oder wie häufig er Bücher oder Zeitschriften gelesen bzw. angeschaut habe mit «selten» beantwortet. Bei denen, die den Fragebogen beantwortet haben, gaben hingegen etwas mehr als die Hälfte der Befragten in der Wirtschaftswunder-Generation an, häufig bis sehr häufig zu Hause gespielt zu haben (N=15) bzw. häufig bis sehr häufig Bücher oder Zeitschriften gelesen bzw. angeschaut zu haben (N=16). Auch die Skeptische Generation, die zwischen 1925 und 1939 geboren wurde, teilt sich bei der Angabe, ob sie in ihrer Kindheit häufig oder sehr häufig zu Hause gespielt haben. Nur 11 der 25 Befragten stimmten der Frage zu, häufig oder sehr häufig zu Hause gespielt zu haben. Dreizehn der 25 Befragten der Skeptischen Generation sagten, dass sie häufig bis sehr häufig gelesen haben.

Dass gerade Achim Krause zu denen gehört, die seinen Erinnerungen zufolge bis zum fünften Lebensjahr vermehrt außerhalb der Wohnung spielten, kann einerseits daran liegen, dass er auf dem Land und nicht in der Stadt aufgewachsen ist und dass er eine für die damalige Zeit eher typisch männlich konnotierte Kindheit hatte. Denn anders als über sich berichtet er, dass seine Schwestern meistens zu Hause mit seiner Mutter Hausarbeit gemacht haben. Den Besuch von Freizeitinstitution hat er überhaupt nicht erwähnt. Vergleicht man dies wiederum mit der Fragebogenerhebung, so haben zwei Drittel der Befragten der Wirtschaftswunder-Generation (N=17) geantwortet, dass auch sie keine Freizeitinstitutionen besucht haben. Während des Krieges wurden nicht nur Schulen, sondern fast alle Gebäude zerstört. Entsprechend gab es auch in der Wiederaufbauphase Deutschlands kaum Möglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen solche Institutionen zu besuchen (vgl. Jakobi 1997, S. 115–118). Dies ist ein allgemeines Ergebnis der Nachkriegszeit. Bei Achim Krause kommt jedoch noch hinzu, dass er in einem kleinen Dorf auch grundsätzlich wenig Zugang zu solchen Institutionen gehabt hat. Des Weiteren berichtet er von ärmlichen Verhältnissen während seiner Kindheit. Als Achim Krause ein kleines Kind war, waren die einzigen Konsumgüter unverzichtbare Sachen wie die folgenden:

Während meiner Kindheit? Ja. Ne, wir haben immer versucht eher wohl Lebensmittel herzukriegen und so. Markenwaren waren Tabu eigentlich, ne? Wir waren (froh wenn wir) überhaupt zu Essen und Trinken hatten. Meine Eltern haben sich gar nicht so erlaubt, die hatten nicht so viel Geld am Anfang.

Deswegen haben meine Eltern auch viel selbst gemacht. So Nudeln und Essen, Kartoffel auf dem Feld geholt. Kartoffeln haben wir selbst auf dem Feld gesucht und wir haben auch ein Garten gehabt, wo wir Gemüse und Obst hatten, also da haben wir selbst alles versorgt. Mit einem (?) Garten. Mit Markenwaren eigentlich kein Wert. Konnten wir nicht. Konnten wir nicht bezahlen und wollten überhaupt nicht. Wir hatten selbst genügend dann so, ne? Durch Bauern, bei Bauern haben wir dann Eier gekriegt oder mal Huhn. [...] Wir hatten selbst noch, meine Eltern hatten immer zwei Schweine in dem Haus.

Er beschrieb seine Familie als im Vergleich zu heutigen Familien sehr arme Familie. Es war ihm nicht möglich Markenwaren zu kaufen. Seine Familie hatte einen Garten bzw. ein Feld anbei und versuchte sich selbst mit Gemüse und Obst zu versorgen. Er hat Kartoffeln auf dem Feld und Obst aus dem Garten geholt. Seine Mutter hat Essen, wie zum Beispiel, Nudeln selbst hergestellt.

Nach dem Zweiten Weltkrieg waren viele Städte zerstört, und es war für viele schwierig sich mit Essen zu versorgen. Diejenigen, die, wie die Familie von Achim Krause, einen Garten bzw. umliegende Felder hatten, hatten eher Glück.

Und auch die Wohnverhältnisse waren andere als die heutigen, wie Achim Krause eindrücklich schildert:

Äh... (1) ich bin nicht im Krankenhaus geboren, sondern in einem kleinen Bauernhaus, also zu Hause. Zu Hause. Das Haus steht heute noch. Ein altes Bauernhaus mit großen Feldern und so, da bin ich geboren. Und dann haben meine Eltern ein Haus gebaut, als ich (2) fünf Jahre alt war. Meine Eltern haben ein Reihenhaus gebaut.

Wie oben schon erwähnt, wohnte Krause in seinen jungen Kindertagen mit anderen Familien und deren Kindern in einem Haus mit Bauernhof. Als er fünf Jahre alt war (vermutlich im Jahr 1952), ist seine Familie wegen einer neuen Anstellung des Vaters beim Militär nach Hannover gezogen. Im Zuge dessen haben seine Eltern ein Reihenhaus gebaut. Krause erklärte, dass seine Familie vor allem in seinen jungen Kindertagen sehr arm war:

Äh, meine Eltern ((K lacht)) hatten nicht so viel Geld. Wir sind nicht verweist oder so. Wir haben viel in der Umgebung gemacht. Mein Vater hatte ein Auto. Damals gab es nicht so viele Autos aber mein Vater hatte ein Auto und er hatte so was wie ein Taxi-Unternehmen. Der ist also mit den Leuten gefahren und da bin ich auch manchmal mitgefahren.

Sein Vater hatte also, während die Familie in der Heimatstadt von Krause lebte, ein Auto, und das obwohl seine Familie in der Erinnerung von Krause sehr arm war. Der Vater hat mit seinem Auto ein Taxi-Unternehmen betrieben und so ist Krause auch manchmal mit ihm mitgefahren. Die Ausflüge waren für ihn herausragende Erlebnisse. Im Vergleich mit der Fragebogenerhebung fällt auf, dass er in dieser Hinsicht zu den wenigen Privilegierten seiner Generation gehört, die mit dem Vater respektive der Familie Ausflüge unternommen hat. Die Hälfte der Wirtschaftswunder-Generation hat selten ( $N=14$ ), ein knappes Fünftel gar nie ( $N=5$ ) Ausflüge mit ihrer Familie unternommen. Noch weniger Unternehmungen hat die Skeptische Generation mit ihrer Familie durchgeführt. Hier gaben sogar 20 der 25 Befragten an, nie oder selten etwas mit ihrer Familie unternommen zu haben.

Achim Krause begründet den Sachverhalt, dass auch er wenig mit seiner Familie unternommen hat, damit, dass seine Eltern immer sehr beschäftigt mit der Arbeit waren, um bessere Finanzen zu erzielen. Darüber hinaus meint Krause jedoch auch, dass er wie ein Prinz in der Familie behandelt wurde. Er war das dritte Kind und da seine Schwestern fast zehn Jahre älter sind als er, haben sie sich, statt seiner Eltern, um ihn gekümmert.

Trotz des Taxi-Unternehmens war die finanzielle Situation seiner Familie nicht sonderlich gut. Entsprechend war der Vater von Achim Krause bemüht, über andere Wege die materielle Situation der Familie zu verbessern. Unter anderem hat er in der Heimatstadt Krauses zahlreiche Kaninchen gefangen, um den Lebensunterhalt der Familie zu verbessern:

Äh, ja. Meine Eltern kommen nicht aus dieser Gegend, [...] (sondern) wo heute Polen ist, (Stadtname). Da kommen meine Eltern her. So Ende des Krieges waren wir in einem kleinen Dorf, wo ich geboren bin. Wir hatten nichts, gar nichts. Gar nichts. Nur Kleidung, paar Töpfe, Taschen und so. Das war's. Ganz arm, ganz, ganz arm, ja? Und mein Vater hat dann g a n z viele verschiedene Sachen gemacht und hat er dadurch bisschen Geld gekriegt. Und meine Mutter hat nicht gearbeitet, also mein Vater hat immer viel gearbeitet. Mit dem Auto gefahren und dann mit dem Taxi und so. [...] Und er hat auch, ganz interessant, Kaninchen gefangen. Tag und Nacht war er unterwegs und dreitausend Kaninchen gefangen. (Int: Warum?) Ähm, Fleisch zum Essen und er hat gegen anderes getauscht. Gegen andere Sachen, wie Lebensmittel und so. Er war also passioniert, Fallen gestellt im Wald und immer um die dreitausend Kaninchen gefangen und war zum Tauschen im Bauern und so. Gegen Eier, Hühner und Fleisch. (Int.: Das ist aber interessant.) Ja, toll. (.) Wie gesagt, hat er immer mehr gearbeitet und als wir nach Hannover gezogen sind, hat er diesen Beruf bei der Bundeswehr, bei Militär bekommen und dann ging's immer bisschen mehr, finanzielle besser. (2) Meine Mutter

hat aber auch manchmal gearbeitet. Aber nicht immer, nur so (?) hat sie gearbeitet. Sie hat auch ein bisschen Geld gekriegt. Ja, am Anfang ziemlich arm, dann, das wurde immer finanziell besser, ne?

Durch den zweiten Weltkrieg hat seine Familie fast alles verloren, was sie hatte. Sie haben nur ein bisschen Kleidung, ein wenig Geschirr usw. gehabt. Obwohl sein Vater als Taxifahrer tätig war, reichte das erwirtschaftete Geld kaum aus. Daher hat er nebenbei Kaninchen gefangen und diese gegen Essen, wie zum Beispiel Fleisch oder Konsumgüter, eingetauscht. Krauses Mutter war Hausfrau. Drei Viertel der Wirtschaftswunder-Generation (N=17) haben auf die Frage zum Beruf der Mutter mit Hausfrau geantwortet. Die Mutter von Krause hat ab und zu Nebenarbeiten gemacht, die sie zu Hause machen konnte und dadurch ein bisschen Geld verdient. Die Konstellation, des alleinverdienenden Vaters, spiegelt den Großteil der Wirtschaftswunder-Generation wieder. Bei allen mittels Fragebogen Befragten der Wirtschaftswunder-Generation waren die im Haushalt lebenden Väter erwerbstätig. Trotz dessen empfanden die Angehörigen der Wirtschaftswunder-Generation die finanzielle Situation in ihrer Kindheit als eher arm. Auf einer Skala von eins bis zehn ordneten sich die Befragten zu den Punkten eins bis fünf ein. Ein Viertel der Wirtschaftswunder-Generation (N=7) hat das finanzielle Verhältnis ihrer Familie mit vier und weniger als Hälfte (N=12) hat es mit fünf bewertet. Keine/r der Befragten hat die finanziellen Verhältnisse der Familie mit mehr als fünf bewertet. Die Befragten der Skeptische Generation nun wiederum, ordnen die damaligen finanziellen Verhältnisse der Familie auf der Stufe bis vier ein und empfanden sich demnach im Schnitt noch ärmer als die Angehörigen der Wirtschaftswunder-Generation.

Als die Familie von Krause nach Hannover gezogen ist und sein Vater eine Stelle als Kraftfahrer bei der Bundeswehr bekommen hat, wurde die finanzielle Situation der Familie endlich besser. Wegen der finanziellen Verbesserung konnte seine Familie in Hannover ein großes Haus bauen, wo Armin Krause auch heute noch mit seiner Frau und seinen Kindern wohnt. Alles in allem war die vom Vater erhaltene Stelle als Kraftfahrer beim Militär der Hauptgrund für den finanziellen Aufstieg seiner Familie.

Armin Krause erinnert sich sehr gerne an seine Kindheit. Er beschreibt seine Kindheit als eine der schönsten Phasen seines Lebens. Zudem schilderte er sein Familienleben als sehr harmonisch.

## 4.2 Interview mit Inge Müller

Die im folgenden Teil analysierte Inge Müller wurde im Jahr 1954 geboren. Sie wuchs in einer Kreisstadt in Niedersachsen auf. Ihre Eltern waren verheiratet, der Vater Beamter. Mit im Haushalt der Interviewpartnerin lebten ihre zwei Geschwister, ein acht Jahre älterer Bruder und eine vier Jahre jüngere Schwester. Im Jahr 1964 zog Frau Müller mit ihrer Familie aus einer kleinen Wohnung in ein Reihenhaus, welches ihr Eigentum war.

Über die finanzielle Lage während ihrer Kindheit berichtet Frau Müller folgendes:

*Int:* Ähm, wenn wir jetzt nochmal auf [...] [die] finanzielle Lage von deiner Familie kommen, wie war, wie würdest du diese so beschreiben? (2)

*Müller:* Also die würde ich beschreiben (.) ähm, da mein Vater Alleinverdiener war (2), musste das Geld zusammen gehalten werden. (2) Das heißt (.), äh ich war ja, ich war ja noch sehr jung, unter zehn Jahre, als meine Eltern dann das Haus gebaut haben. (2) Und ähm (.) meine Eltern haben uns auch [...] [von der] Schule her alles ermöglicht, das heißt, mein Bruder, der ältere, ging zur Hauptschule, ich, die mittlere, zur Realschule (.) meine Schwester, die jüngste, (.) ja die war a- am schlausten, die (.) ging auf Gymnasium. ((*Int:* lacht)) Was natürlich auch dann alles [...] [ein bisschen] mehr Geld kostete, aber mein Vater hat [es] immer geschafft eigentlich, das zu finanzieren (2). Heute als Erwachsener [...] würde ich sagen, [...] dass es so zum Mo-, wenn es zum Monatsende ging, dann hat man schon gemerkt, dass das Geld knapper wurde.

*Int:* Mhm.

*Müller:* Dann wurde das Essen ein bisschen anders eingeteilt. (3) Dann gab es ein bisschen einfachere Dinge, aber ich denke, (.) wenn ich das so mit der heutigen Zeit vergleiche, ist das auch nicht viel anders, heute.

*Int:* Mhm.

*Müller:* Dass ich das als normal empfinde. (.) Was ab und zu auch [ein] besonderes Highlight war, wo auch m- unser Vater oder meine Eltern sehr stolz drauf waren, (.) ich weiß jetzt nicht, in gewissen Abständen (.) hat, haben [wir] uns dann doch einfach von dem bisschen, was über war (.), [einen] Urlaub (2) finanzieren können. Das heißt, [wir sind] auf die Insel N. [Name einer Insel] (2) [in eine Kellerwohnung gefahren]. ((*Int:* lacht)) Ja (.) und dann weiß ich immer noch, wenn es nach Hause ging (2), dann war wirklich das Geld abgezahlt nach dieser Zeit und wir kamen also gerade mit dem Rest (2) D-Mark, die wir noch hatten, nach Hause, hatten wohl jeder [eine] Banane noch zur Verfügung und dann war auch wirklich finito. Aber wir waren stolz, dass [wir] mal im Urlaub gewesen sind. ((*Int:* lacht)) Nur die Abstände, das weiß ich nicht nicht mehr. (4)

*Int:* Und hat sich die finanzielle Lage irgendwie verändert im Laufe von deiner Kindheit? (3)

*Müller:* Ähm, ja, ich denke mal die hat sich, hat sich dann verändert, als wir dann selber (.) eigentlich in unsere Berufe gingen. Wie gesagt meine Mutter hat, (.) hat nie gearbeitet. Sie waren eigentlich immer stolz, (.) dass mein Vater das alleine geschafft hat.

Frau Müllers Vater war Beamter, ihre Mutter Hausfrau. Dadurch konnte die Familie, wie viele Familien ihrer Generation (siehe oben) nur auf ein Gehalt zurückgreifen. Dennoch ermöglichte sich die Familie in gewissen Abständen einen Urlaub an der See. Darauf waren Inge Müllers Eltern sehr stolz. Denn in der Kindheit von Frau Müller war es nicht selbstverständlich, dass Familien in den Urlaub fahren konnten.

Ab Frau Müllers zehntem Lebensjahr wohnte die Familie in einem kleinen Reihnhaus, welches ihr Eigentum war. Allerdings besaß die Familie, anders als die Familie von Herrn Krause, kein eigenes Auto:

Und da wir ja sowieso kein, (.) kein Auto zur Verfügung hatten, da meine Eltern ja nie einen Führerschein gemacht haben und ich denke, dass es auch [eine] finanzielle Sache war, meine Eltern hatten dann als, also mein Vater als [...] Alleinverdiener, da kein Geld über, nichts zur Verfügung, und im Grunde genommen brauchten sie es auch nicht. Er hat in der Stadt gearbeitet, wir waren in der Stadt zur Schule. Also haben wir unsere Busfahrkarten gekriegt und dann ging das alles mit dem Bus (.) oder im Sommer mit dem Fahrrad. Die Möglichkeit gab es ja auch, das war dann egal, wie wir es gemacht haben, ne.

Mit dem Geld der Familie musste bewusst umgegangen werden, damit das Haus finanziert werden konnte. Anstatt des eigenen PKWs wurden die öffentlichen Verkehrsmittel genutzt. Im Sommer fuhren die Kinder oft mit dem Fahrrad zur Schule oder zu anderen Orten. In der Familie gab es keine Markenprodukte. Auch wurde die Kleidung der Älteren von der kleinen Schwester aufgetragen:

*Int:* Und hattet ihr Konsumgüter? Irgendwie (.) Markenprodukte oder (.) wurde da nicht so Wert drauf gelegt? (.)

*Müller:* Überhaupt nicht. Überhaupt nicht, ne. (3) Ich kann mich dran erinnern, meine Mutter hat auch viel selber gemacht, zum Beispiel auf [unserer] Konfirmation. (.) Wir waren ja nun zwei Mädels (.) und finanziell lag es auch nicht drin, ähm, dass nach zwei Jahren wieder meine Schwester [ein neues] Konfirmationskleid kriegte, also hat meine Mutter von meinem Kleid die Ärmel rausgetrennt und hat einfach das Kleid verändert, indem sie andere Ärmel dran genäht hat. [...]



*Int:* Mhm. Also wurde (.) [...] [kaum] Wert auf Marken gelegt oder gar kein Wert?

*Müller:* Ging ja gar nicht, ging ja gar nicht.

*Int:* Mhm.

*Müller:* Also ja, wir waren ja froh auch, also wenn einer was geschneidert hat (.) oder ich hatte auch zwei Cousinen, die im gleichen Alter waren, die aber von der Größe, ähm, größer waren als wir. Und dann wurde das auch ein bisschen, ähm, rumgereicht praktisch.

*Int:* Mhm.

*Müller:* Die Kleidung, dann ging das von einem zum anderen, außer mein Bruder, als Junge, der hat ja, (2) der, bei dem ging es ja nicht so (gut), ne. (3)

Auch dieser Interviewausschnitt zeigt, dass bewusst mit dem Geld umgegangen werden musste. Die Familie konnte Feiern veranstalten, aber es wird deutlich, dass nicht alles neu gekauft werden konnte, wie zum Beispiel Kleidung. Diese wurde einfach umgenäht oder verändert. Frau Müller hat ebenfalls aussortierte Garderobe von ihren Cousinen erhalten.

Auf die Frage, ob Frau Müller in ihrer Kindheit Taschengeld bekommen hat, antwortete sie wie folgt:

Ja, aber ich weiß nicht mehr in welchem Alter und wie viel. Das weiß ich nicht mehr. [...] Aber das war bestimmt erst so in den, in den, als ich älter war (.), dass wir da ein bisschen gekriegt haben. [...] Was hab ich mir davon gekauft? (2) Kann ich dir heute nicht mehr so sagen. (.) Ich weiß nur, ich war sparsam. (2) Vielleicht, (.) ob es nachher irgend-, also ich glaub nicht jetzt Süßigkeiten, da waren [wir] sowieso nicht so wild drauf. [...]

Frau Müller erhielt ein Taschengeld, allerdings kann sie sich nicht mehr an die Höhe erinnern. Sie ging mit ihrem Geld sehr sparsam um. Größere Anschaffungen, die durch das ersparte Geld ermöglicht wurden, sind ihr nicht präsent.

Wie Frau Müller ihre Freizeit während der Kindheit verbracht hat, berichtet sie wie folgt:

*Int:* Und jetzt nochmal auf deine Kindheit, was hast du jetzt da (.) so gemacht? (.) Wie war so (.), wie hast du die verbracht? (2)

*Müller:* Ähh, (.) ganz viel (.) an der frischen Luft. (2) Ganz viel mit Schwimmen (3). Wir sind ja in der DLRG an der W. [Name eines Flusses] groß geworden. ((*Int:* lacht)) Und die Zeit, also, (2) wie immer noch total klasse in Erinnerung. (2) ((*Int:* lacht)) Und ähh (2) auch so Zuhause, wir haben, wir haben, meine Eltern haben, [ein] kleines Reihenhaus besessen. Und äh (.) es war, ich weiß nicht mehr wie viele Häuser in dieser, Str[afße], in dieser, dieser

Wohnsiedlung bestand. Aber es war rechts noch ein Haussiedlung, dann kam die Straße dazwischen, linke Seite die Reihenhaussiedlung (.) und mit jungen Familien und ganz vielen Kindern. Also hat man auch nie das Gefühl gehabt, man war alleine. Wenn man fertig war (.) mit, mit seinem Tagesablauf dann, dann ging es raus und hat immer Kinder getroffen. (4) Und äh, das fand ich, also fand ich [das] total schön, da haben wir uns auch sehr wohl gefühlt. (4) Ja, äh meine, meine Mutter war eigentlich auch so, dass sie das auch alles (.) ähh unterstützt hat. Sie war nicht berufstätig, nur mein Vater. (2) Und meine Mutter hat dann auch so am Wochenende, wenn [sie] Zeit hatte (...) in diesen DLRG-Vereinsheim (.) an der W. (...) [mitgeholten]. (2) Ja wir haben da (2) wir haben da einfach ja unseren (.), unseren Spaß gehabt, ne. [...]

*Int:* Hm ja, also war das quasi erst Schule und dann (2)

*Müller:* Ja und dann, dann ge- (2) ja ging es los, praktisch in die, in die Freizeit. (2) Erst natürlich, ähh streng Hausaufgaben machen, (.) ganz klar. (4) Ähm und wenn, oder ja auch lernen wenn, wenn Arbeiten voranstanden (2), dann auch lernen und dann ging es eigentlich, ging es raus, egal ob es jetzt mit den Freundinnen auf der Straße war.

*Int:* Mhm.

*Müller:* Im, im Winter war es genauso schön, wie im Sommer, weil unsere, (.) ja die Straße war [eine] Nebenstraße und weil die bergab ging, dann hatten [wir] unseren, unsere Schlitten draußen und dann ging es da bergab zum Schlittenfahren. Die Autos wussten sowieso, dass [sie] da nicht zu parken hatten im Winter, im Sommer war es egal, im Winter halt nicht und dann konnten wir da oben unsere Rennstrecke da, Rodelbahn da runtermachen.

Frau Müller hat ähnlich wie Herr Krause in ihrer Kindheit viel draußen auf der Straße gespielt. Nachdem sie mit den Hausaufgaben fertig war «ging [sie] raus und hat immer andere Kinder getroffen.» In der Nachbarschaft waren sehr viele Kinder anzutreffen, da Frau Müller in einer Wohnsiedlung mit vielen jungen Familien mit Kindern wohnte. Auch im Winter wurde im Freien gespielt. Zu dieser Jahreszeit konnte Frau Müller auf einer abschüssigen Nebenstraße Schlitten fahren.

Auf Spielplätzen hingegen hat sie nicht gespielt. Frau Müller erwähnt keinen Spelaufenthalt auf einem Spielplatz. Anders als Herr Krause berichtet Frau Müller aber, in einem Verein aktiv gewesen zu sein, sie sei «in der DLRG an der W. groß geworden». Nur 11 der 28 Befragten aus der Wirtschaftswunder-Generation waren ebenfalls Mitglieder in einem Verein.

Frau Müller nannte auch das Haus der Familie als Ort der Freizeitgestaltung:

*Int:* Und, ähm, wenn du mal nicht draußen gespielt hast, womit hast du dann (.) drinnen gespielt im Haus? Hattest [du] irgendwie (.) ein Spielzeug?

*Müller:* Ähm ja wir waren, [...] ähm (.) Tischtennisfreunde. Wir hatten ein ((lacht)) ein tollen Küchentisch, den man ausziehen konnte. [...] Also das haben wir dann mit Familie gemacht. Richtig so als Match und dann kann ich mir dran erinnern, dass wir ein, äh (.) früher hieß das, glaube ich, Tipp-Kick [gespielt haben]. [...] Also das, das hatten ... [wir] auch (2) und eigentlich Spiele, Gesellschaftsspiele, haben wir auch gemacht. Mühle, Dame, (.) Mensch ärger dich nicht, das einfachere. (2) Ja so haben wir eigentlich auch dann drin, bei Regen, (2) mit Eltern, mit Freundin gespielt. (2) [...]

*Int:* Und gab es auch mal [Momente] wo man alleine gespielt hat?

*Müller:* Gab es auch, ja. (.) Aber das war eigentlich, muss ich sagen [...] sehr wenig. Eigentlich [waren wir eher] die Gemeinschaftsmenschen gewesen.

Frau Müller hat gelegentlich im Haus gespielt. Dies geschah aber meistens nur bei schlechtem Wetter, und wenn es ihr nicht möglich war im Freien zu spielen. Sie hat mit ihrer Familie Tischtennis oder auch Tipp-Kick auf dem Küchentisch gespielt. Auch spielte sie die gängigen Gesellschaftsspiele wie Mühle, Dame und Mensch ärger dich nicht mit der Familie oder Freunden. Vereinzelt beschäftigte sich Frau Müller auch alleine. Da sie sich als Gemeinschaftsmensch wahrnahm, spielte sie am liebsten mit anderen Personen. Das Lesen von Büchern und Zeitschriften erhielt von Frau Müller keine große Bedeutung. Das Familienleben der Müllers wurde unter anderem durch gemeinsame Unternehmungen geprägt:

*Int:* Also war die ganze Familie mit beim DLRG? (2)

*Müller:* [...] Meine Mutter mehr als mein Vater, weil (.) der hatte ja dann doch immer ein bisschen andere, andere Dinge zu erledigen. Aber meine Mutter [...] [hat dort] mit geholfen, [...] [wenn] etwas zu helfen war, ne.

Frau Müller war in einer Wasserrettingsorganisation tätig und auch ihre Eltern, besonders ihre Mutter, haben an den Wochenenden oft bei Veranstaltungen mitgeholfen. Gemeinsame Unternehmungen mit der Familie waren nicht sehr verbreitet in der Wirtschaftswunder-Generation. Nur wenige gaben an, häufig Unternehmungen mit ihrer Familie unternommen zu haben (siehe oben).

Frau Müller nach der Bewertung ihre Kindheit gefragt, erzählt sie:

Ähm, wenn ich das bewerten könnte würde ich sagen, die Kindheit war schön, (3) war sehr behütet, (5) aber auch manchmal sehr streng. [...]

Frau Müller erinnert sich gerne an ihre Kindheit, die sie vor allem als behütete Kindheit beschreibt, in der zuweilen jedoch auch ein strenger Erziehungsstil vorlag.

#### 4.3 Interview mit Monika Zimmermann

Monika Zimmermann ist eines von fünf Geschwistern und wurde 1954 in Deutschland geboren. Ihre Familie wohnte wie auch die Familien der beiden zuvor Portraitierten in den jungen Kindertagen von Frau Zimmermann in beengten Wohnverhältnissen. Als Frau Zimmermann 12 Jahre alt war, zog ihre Familie in eine Reihenhaussiedlung um, so dass auch für die Familie Zimmermann sich die zur Verfügung stehende Quadratmeteranzahl an Wohnfläche vergrößerte. Anders als die beiden zuvor Portraitierten stammt sie nicht aus einer Familie, in der der Vater bei der Bundeswehr oder als Beamter arbeitete, sondern sie ist das Kind eines Maurers. Als Kind einer Arbeiterfamilie beschreibt sie in welchen Verhältnissen sie aufgewachsen ist. Auf die Frage, wie sie ihre Kindheit erlebt hat, antwortet Frau Zimmermann wie folgt:

Wir waren ja fünf Kinder (1), also ich hatte vier Geschwister und ich war zweitälteste (2). Und (3) ja, wir lebten damals äh schon ziemlich eng (2), also (1) die Mädchen schliefen bei den Eltern mit im Zimmer (4). Was, wie soll ich das erklären? [...]. Diese, dass wir so eng zusammen waren, ne, also das (1) das würd' man ja heute gar nicht mehr (1) so machen, also klar. (2) Und dadurch, dass alles so eng war, haben wir auch viel draußen gespielt. (4) Mit (1) ja (3), mit einfachen Sachen, mit Puppen ne. Puppenwagen (4). Ich weiß nicht, wir haben Roller gefahren [Tretroller]. Ich weiß nicht wirklich was wir so gespielt haben, ne. (3) Wir haben immer draußen gespielt, (.) viel. Wir hatten ja kein richtiges Kinderzimmer wie heute, ne.

Frau Zimmermann beschreibt direkt am Anfang des Interviews, dass sie mit vier Geschwistern aufgewachsen ist und es wenige Möglichkeiten gab, drinnen zu spielen, da die Mietwohnung zu klein für so viele Personen war. Die Wohnverhältnisse haben wenig Platz und Raum gelassen, somit war ein eigenes Kinderzimmer nicht möglich. Auch die Privatsphäre war stark eingeschränkt. Die Erinnerungen an die Kindheit sind bei Frau Zimmermann, die zum Zeitpunkt des Interviews 61 Jahre alt war, schon etwas verblasst. Was jedoch stark in Erinnerung geblieben ist, ist das Spielen auf der Straße. Um aus der Enge der Wohnung zu entfliehen, war das Spielen draußen auf der Straße – mit oder ohne Spielzeug – die beste Freizeitbeschäftigung. Auf die Nachfrage ob und mit was für Spielzeug sie gespielt hat, wurden neben dem Puppenwagen und der Puppe, Sachen wie ein Tretroller, Fahrrad, Hula-Hoop-Reifen und Springseil genannt. Meistens wurden jedoch Gruppenspiele gespielt, wofür man keine Spielzeuge brauchte, beispielsweise «Bilde Kuh», «Wie kommt man über's Wasser» und «Verstecken».

Wenn es geregnet hat und das Wetter nicht zum Spielen im Freien eingeladen hat, sagte Frau Zimmermann stolz, war sie oft in der Bibliothek und hat sich dort Bücher ausgeliehen. Sie erzählt, dass sie gerne in die Bibliothek gegangen ist, denn dort konnte sie sich alle Bücher ausleihen, die sie lesen wollte, ohne sie kaufen zu müssen. Gelesen hat sie die Bücher aber zu Hause.

Und (1) ich habe früher viel gelesen, ne. Wir hatten eine Bücherei. Haben uns immer viele Bücher ausgeliehen (8). "Türlich bei schlechtem Wetter wahrscheinlich. Das ((lacht)) Lesen, ne. Draußen wahrscheinlich nicht, ne.

Ergebnisse aus der quantitativen Befragung zeigen, dass 16 von 28 befragten Personen der Wirtschaftswunder-Generation häufig bis sehr häufig in ihrer Freizeit gelesen haben.

Im Sportverein oder anderen Verbänden war Frau Zimmermann nicht. Sie nahm lediglich die Schulveranstaltungen war. Was ihr am besten in der Schule gefiel, war dass sie manchmal selbstständig entscheiden konnte, was sie für ein Fach wählen möchte:

Es gab ja früher, früher diese (5), ich weiß gar nicht mehr wie das hieß. So freiwillig, ne. Man hat äh-. Man konnte sich ja aussuchen zwischen Werken, Handarbeiten oder Volkstanz. (.) Also ich hatte mich dann (1) für Volkstanz eingetragen. Das war so'n Unterrichts- (2) Fach, was man sich aussuchen konnte.

Freiwillig besuchte Freizeitangebote wurden von der Wirtschaftswunder-Generation fast gar nicht besucht, die Tendenz aus der quantitativen Umfrage zeigt, dass erst mit der Generation X die Teilnahme an freiwilligen Schul-AGs, steigt (vgl. hierzu den Artikel zur Generation X in diesem Buch). Eher haben die Angehörigen der Wirtschaftswunder-Generation außerhalb von Bildungsinstitutionen ihre Freizeit verbracht, auf der Straße gespielt oder gelesen. Viele Befragte der Wirtschaftswunder-Generation, gaben an, in ihrer Freizeit häufig Bücher oder Zeitschriften gelesen zu haben (vgl. siehe oben). In der Freizeit verbrachte Frau Zimmermann neben dem Straßenspiel auch gerne Zeit mit ihren Puppen. An andere Hobbies neben dem Spielen auf der Straße, Bücher lesen und mit Puppen spielen, kann sie sich nicht erinnern.

Mhh. Also um ehrlich zu sein. Ich ((lacht)), ich habe, ich war so'n Puppenkind. Also, nur mit Puppen gespielt.

Auf die Frage zu den finanziellen Verhältnissen in ihrer Familie, schildert Frau Zimmermann die engen Verhältnisse in der elterlichen Wohnung:

Und dann im Schlafzimmer, war halt das Ehebett (1). Und dann (1) Etagenbett. Wo ich mit meiner Schwester geschlafen habe (1). Und später kam dann meine jüngste Schwester noch im Körbchen dazwischen (1). Und da war kein Platz irgendwie zwischen (3). Und dann noch der Kleiderschrank. Also es war kein, kein Platz zum Spielen, oder so auch da drin. Also (.), war sehr eng. Und nebenan waren, war ein kleineres Zimmer. Da waren zwei Klappbetten drin, wo meine beiden Brüder geschlafen haben (3). Und wenn die äh, zugeklappt waren, war es ein Schrank. War da ein bisschen Platz zum Spielen. Und, baden, baden haben wir (3), mussten wir in den Keller. (2) Da war so'n großer Kessel, wo auch die Wäsche praktisch drin gekocht wurde. Da wurde das Wasser heiß gemacht (2). Da hatten wa so ne große Zinkwanne. Und dann (2), dann haben drin gebadet, oft wir Kinder alle zusammen. (3) Und gleich alle im einem Rutsch so, ne. (2) Also es wurde nicht für jedes Kind neue Wanne vollgemacht mit Wasser, ne.

Die vielen Geschwister mussten sich den Erzählungen von Frau Zimmermann zufolge zu zweit immer ein kleines Zimmer – das Zimmer der Brüder – teilen. Um in dem kleinen Zimmer mehr Platz zu schaffen, gab es Klappbetten, welche sich in die Schrankwand integrierten. In der kleinen Wohnung war kein Badezimmer vorhanden. Das morgendliche Waschritual wurde in der Küche erledigt und wenn man sich richtig waschen wollte, hatte man eine große Zinkbadewanne im Keller. Darüber hinaus erzählt Frau Zimmermann, dass ihr Vater Maurer war und ihre Mutter hier und da mal Putzjobs hatte (aus den Kurzfragebogen zum Interview entnommen), um die Familie finanziell zu unterstützen.

Mein Vater hat ja nicht so viel verdient. Also (1) früher war das ja noch so, mhh... Er war Maurer. Und dann gab's halt dies' Schlechtwettergeld, gab es da noch nicht so extrem wie heute, ne, also. (1) Hatte meine Mutter schon ein bisschen schwer, ne. Mit den (1) finanziellen Mitteln.

Weil das Geld nicht ausreichte, war es in der Familie von Frau Zimmermann üblich, dass auch die Mutter gelegentlich arbeiten gegangen ist. Jedoch war sie nicht vollzeiterwerbstätig, sondern trug sporadisch durch Putzjobs zum Familieneinkommen bei. Anders als heute war es unüblich, dass die Frauen einer Erwerbstätigkeit nachgingen. Während der Kindheit der Wirtschaftswunder-Generation war man stolz auf das Erreichte. Es galt als bürgerliches Ideal, dass die Frau kein Geld verdienen musste und sich somit ganz der Kindererziehung widmen konnte. Wenn die Mütter der Wirtschaftswunder-Generation einer regulären Arbeit nachgegangen sind, dann waren sie der Fragebogenerhebung zufolge als Angestellte oder Arbeiterinnen tätig. Die Väter waren ebenfalls Angestellte, Arbeiter oder sie waren selbstständige Unternehmer.

Zu der Frage, wie Frau Zimmermann die finanzielle Lage in ihrer Kindheit empfunden hat, antwortete sie, dass diese ihr nicht wirklich bewusst und es für sie ganz normal war, in diesen Verhältnissen aufzuwachsen. Sie erzählt, was es zu essen gab und dass selbst angebautes Gemüse aus dem Kleingarten der Familie verarbeitet wurde. Einmal die Woche hat es Fleisch gegeben, meistens war es preiswertes Bauchfleisch, an den anderen Tagen gab es Suppe oder andere einfache und kostengünstige Gerichte.

*Zimmer:* Wir haben dann auch viel so Sauerampfer gesammelt, also (4). Und dann (.) wurde das als Suppe oder so (2) verwertet. Ja (3). Also (4), das war einfach normal.

*Int:* Mhm.

*Zimmer:* Pellkartoffeln nur mit Zwiebeln (1), oder (2), oder ne Brotsuppe.

*Int:* Mhm.

*Zimmer:* Ja (1). Das Gemüse war ja aus dem Garten, dann ist ja (8). Also man hat dann nicht so irgendwie groß was dann (1), auch was vermisst, ne. Weil man's nich anders kannte.

Wegen des relativ geringen Gehalts des Vaters, hat es in der Familie keine Möglichkeit gegeben, einer kostenpflichtigen Beschäftigung oder einem Hobby nachzugehen. Auch Taschengeld gab es nicht, jedenfalls nicht soweit sich Frau Zimmermann entsinnen kann. Mit vierzehn hat sie selbst Geld verdient, vorher gab es kein regelmäßiges Geld über das sie eigenständig entscheiden konnte.

Veränderungen im Leben der Familie haben sich dann mit dem Umzug der Familie in eine Reihenhaussiedlung ergeben. An dem Umzug und die neue Wohnung kann sich Frau Zimmermann noch genau erinnern:

*Zimmer:* (2) Ja (.), eine Veränderung hat damals stattgefunden, also da war ich ungefähr zwölf (2). Als wir umgezogen sind. [...]. In eine neue Siedlung jedenfalls. Und die Wohnung war viel größer, ne.

*Int:* Mhm.

*Zimmer:* Da hatten wir zwei Kinderzimmer sogar. Und n Badezimmer, ne (2).

*Int:* Mhm.

*Zimmer:* Und Wohnzimmer und Küche. Und sogar ne Diele. Also (4), ja (2). Das war schon [...]. Ja, das war dann halt schon'n Highlight, ne.

Mit dem Verdienst des Vaters und der Mutter konnte, trotz des geringen Einkommens, eine größere Wohnung gemietet werden.

Neben der Frage zum Einkommen der Familie wurde Frau Zimmermann im Interview auch nach dem Stellenwert von Konsumgütern und

Markenprodukten in ihrer Kindheit und ihrer Familie gefragt. Hierauf antwortete sie:

*Zimmer:* So Haushaltsmittel (2). Jaa (2). Ja ich glaub' schon damals. Also mir ist das jetzt nicht so bewusst, aber (1), ich kann mir nicht vorstellen (1), mh (1). Früher gab's ja glaub ich- (3). Wenn ich so nachempfinde (1). Vielleicht zwei Produkte. [...]. Es gab nicht so die Auswahl wie heute, ne. [...] Also es gab jetzt nicht, äh (2), als Beispiel, beim Bäcker zwanzig Brotsorten, oder so. Das gab's ja früher nicht.

*Int:* Also wurde nicht so sehr auf Markenware geachtet? Wenn, wenn es ne Marke gab?

*Zimmer:* Nee, ey (2). Da haben wa nicht so.

Nachdem Frau Zimmermann alle relevanten Fragen zu ihrer erlebten Kindheit beantwortet hat, wurde sie am Ende gebeten, ihre Kindheit zu bewerten.

*Zimmer:* Äh? (12) Also ich denke schon, dass es so (1) zufriedenstellend, also, ne. Also (2). Also jetzt nicht negativ, also (9), auch keine großen Highlights aber (3), zufrieden, ne. [...]

*Int:* Also (1) vollkommen zufrieden mit dem was [Sie hatten]?

*Zimmer:* Ja. Kann ich eigentlich (1) so (2), so sagen jetzt.

Die leicht verblassten Kindheitserinnerungen wurden von Frau Zimmermann im Großen und Ganzen als positiv bewertet. Vor allem kann das Spielen auf der Straße als besondere Erinnerung gewertet werden. Des Weiteren lässt sich aus dem Interview mit Frau Zimmermann eine Verbindung zum ›Wirtschaftswunder‹ der damaligen Zeit und dem finanziellen Aufschwung erkennen, denn auch wenn Frau Zimmermann nicht direkt von besseren Arbeitsverhältnisse des Vaters oder der Mutter in dem Interview erzählt, lässt der Umzug von der anfänglich kleinen Mietwohnung in eine größere Wohnung darauf schließen, dass sich bezüglich des Einkommens etwas geändert haben muss. Der Umzug fand am späten Ende ihrer Kindheit statt und ereignete sich parallel zu der Ausweitung des Sozialstaats und der Rentenreform 1957, in Zuge dessen, neben der allgemeinen Dynamisierung der Renten, auch die Löhne und Gehälter der Arbeiter angepasst wurden. Zudem wurde viel Geld in den Wohnungsbau investiert, um den dringend benötigten Wohnraum zu schaffen, der durch den Krieg zerstört worden war (vgl. Angster 2012, S. 22 ff.). Frau Zimmermanns Vater war nach Kriegsende vom Beruf Maurer. Daher kann man davon ausgehen, dass höhere Löhne und die verbesserte Auftragslage zu einer finanziellen Besserung geführt haben und somit der Umzug finanziert werden konnte.



Bis auf die besseren Wohnverhältnisse hat sich den Erinnerungen von Frau Zimmermann zufolge in ihrem Alltag nichts verändert.

#### 4.4 Interview mit Sabine Dammann

Sabine Dammann wurde zusammen mit ihrer Zwillingsschwester 1954 in einer niedersächsischen Großstadt geboren. Ihre Mutter war Krankenschwester, der Vater Buchdrucker. Ähnlich wie die zuvor Portraitierten lebte auch die Familie von Frau Dammann in ihren jungen Kinderjahren in sehr beengenden Wohnverhältnissen. Anders als die zuvor Portraitierten zog die Familie aber in den 1960er Jahren nicht in ein Reihenhauses, sondern baute ein Mietshaus mit 13 Parteien, in die dann auch die Familie von Frau Dammann einzog. Über ihre frühen Kindheitserlebnisse in der Stadt, in der sie aufwuchs, erzählt sie folgendes:

*Damm:* Also, dass es gar nicht so befestigte Straßen so wie dieses ganze befestigte Gelände, ne

*Int:* Ja.

*Damm:* Wie es hier jetzt so gibt – ne? – gar nicht gab. Also mein Spielplatz war eigentlich so 'ne [Hall'], wo heute das Finanzamt [*Gegend in der Stadt*] liegt, dahinter. Und da gab's dann so einen großen Platz, wo auch kein Haus drauf stand. Heute auch nicht, aber der Platz ist heute aufgeräumt. Da haben wir so Kartoffeln fertig gemacht zum La- Lagerfeuer. Wir haben Lagerfeuer gemacht und da haben wir dann Kartoffeln reingelegt und dann gegessen, ne? Äh, also, die Szenerie war schon anders, erheblich anders als heute, ne?

*Int:* Also war viel Platz, ich weiß gar nicht, wo ich heute noch ein Lagerfeuer machen will, in der Stadt. ((lacht))

*Damm:* Gibt's nicht. ((lacht)) Da kommen die 110 an und da bist du ganz schnell weg vom Fenster ((lacht)). Nix von wegen Lagerfeuer. Das war alles irgendwie so, auch dann hinterher, wo meine Eltern das Haus gebaut haben in [*andere Gegend in der Stadt*], da sind sie aber umgezogen. Also ich bin groß geworden direkt in der Stadt, mit in der Altstadt, [*Straßenname*], ((holt Luft))\* bis zu meinem sechsten Lebensjahr. Und dann hatten '61 meine Eltern das Haus fertig. [...] Und auch gegenüber, da war 'ne Tankstelle, und hinter der Tankstelle, da war nur Schutt mit Büschen und Bäumen und Schutt und Büsche und Bäume. Keine Häuser, kein befestigter Rasen. Es war alles, eigentlich war alles wie so 'n Abenteuer, wie so 'n Abenteuerspielfeld.

Frau Dammann beschreibt die Nachkriegssituation in ihrer Heimatstadt mit den Augen des Kindes, das sie damals war. Obwohl sie mitten in der Stadt in einer nur sehr kleinen Wohnung lebte, entstand durch die im Krieg

zerstörten Häuser viel Platz, den sie und die Nachbarskinder zum Spielplatz umfunktionierten. Echte Spielplätze waren selten. Sie sahen die Kriegstrümmer als Möglichkeit ihre eigenen Spiele zu erfinden:

Wir sind irgendwo hingegangen, wir sind spazieren gegangen, äh, wir haben uns gegenseitig besucht. Meistens haben wir aber irgendwie auf Spielplätzen abgehangen oder auf diesen Schuttplätzen. Haben zum Beispiel so Lagerfeuer gemacht, ne? ((hustet)) Oder haben irgend 'nen Blödsinn gemacht. Wir haben Squash gespielt, so 'ne Art Squashspiel. Äh, auch uns unterhalten, also nur dagesessen, uns unterhalten. ((hustet)) Aber...weil...es gab nicht diese – diese, sagen wir mal so im Verhältnis zu heute, denk ich mal ((hustet)) eine stresslose Zeit.

Insgesamt bewertet Frau Dammann Ihre Kindheit als sehr positiv. Sie würde ihre als «Abenteuerspielplatz» bezeichnete Nachkriegskulisse niemals für eine moderne Kindheit eintauschen wollen. Das folgende Zitat macht deutlich wie viel Zeit sie auf diesen «Spielplätzen» verbrachte:

*Damm:* Ich kann mich an Hausaufgaben eigentlich kaum erinnern. Wieso weiß ich nicht, keinen Ahnung. Mhm. ((hustet)) Weiß ich nicht. Also ich kann mich in meinen ersten Jahren nicht an Hausaufgaben erinnern. Also während meines Studiums hab' ich Seminare gemacht, 'ne, Referate geschrieben. Ich hab' mehrere Seminare geleitet. Ähm, aber vorher, äh also Hausaufgaben...

*Int:* Waren das so kleine Hausaufgaben, dass Sie sie nicht in der Erinnerung haben, oder.

*Damm:* Keine Ahnung, nicht in der Erinnerung, heißt nicht in der Erinnerung.

*Int:* Also sind Sie nach der Schule dann gleich nach Hause, haben gegessen.

*Damm:* Richtig.

*Int:* Und dann sind Sie spielen gegangen.

*Damm:* Ja.

*Int:* Und dann bis zum Abend draußen?

*Damm:* Ja, meistens bis zum Dunkelwerden. [...]

Das häufige Spielen im Freien ist sehr typisch für die Wirtschaftswunder-Generation. Frau Dammann hat mehr Freizeit draußen verbracht als die nachfolgenden Generationen. Schulische Freizeitangebote wie ein Hort oder AG's wurden von dieser Generation, so gut wie gar nicht besucht. Im Haus zu spielen wurde wahrscheinlich aufgrund der geringen Größe der Wohnung weniger praktiziert.

*Int:* Im Urlaub waren Sie nicht, ne?

*Damm:* Doch.

*Int:* Doch?

*Damm:* Äh, Anfang der 60er in Italien. Rimini! Hab' ich damals meine ersten Sonnenbrände gekriegt, hab' ich damals die erste Wassermelone kennengelernt. ((räuspert sich)) Die ich dann auch da massenweise gegessen habe. Ähh, meine Mutter hat, äh, Jugendfreund hat sie dort kennengelernt. Also, von meiner Mutter, die Mutter meiner Mutter, meine Oma hatte ein Haus mit Geschäften in der [Straßenname]. [Straßenname] ging direkt von [Name eines Platzes] ab.

*Int:* Mhm.

Hier in [Name der Stadt]. Und der war hier Italiener [Italienischer Vorname], der war hier irgendwas stationiert mit Kriegsgefangenschaft, oder so, blablabla. Und die hatte den kennengelernt, und zwar hat sie mir erzählt, da hat das Haus gebrannt, also irgendwie was mit Brand. Und da kam der zum Löschen, ihr helfen. Und so hat sie den damals kennengelernt. Und zu der Familie sind wir dann damals hingefahren. Die haben in der Nähe von Rimini gewohnt und deswegen sind wir das erste Mal in Italien da gewesen und haben die auch besucht, ne?

Trotz der nach dem Krieg allgemein vorherrschenden schlechten finanziellen Situation konnte die Familie von Frau Dammann bereits Anfang der 1960er eine Urlaubsreise nach Italien unternehmen. Es ist allerdings unklar, ob dies auch ohne die Bekanntschaft des dort ansässigen Jugendfreunds der Familie möglich gewesen wäre. Das Einsparen von Hotelkosten muss dieses Unternehmen deutlich günstiger gestaltet haben. Zum Beruf ihrer Mutter, der eine finanzielle Grundlage bot und im Laufe der Kindheit von Frau Dammann auch den Bau des Mietshauses ermöglichte, erzählt Frau Dammann folgendes:

Meine Mutter war gelernte Krankenschwester, erst Säuglingsschwester, Kinderkrankenschwester, für Erwachsene Krankenschwester.

Frau Dammann erzählt von den verschiedenen Spezialisierungen, die ihre Mutter in ihrer Karriere als Krankenschwester erworben hat. In ihrem Status als Angestellte setzt sie sich bereits von dem Großteil der Mütter der Wirtschaftswunder-Generation ab, die als Hausfrauen keinem Beruf nachgingen. In Anbetracht der nächsten Aussagen kann dieser Karriereweg als Streben zu finanziellem Aufstieg interpretiert werden.

*Int:* Sie haben erzählt, dass Sie in einer Wohnung gelebt haben am Anfang und dann umgezogen sind. Wo sind sie dann hingezogen? In ein Haus?

*Damm:* [Name des Weges], meine Eltern haben ein Dreizehn-Familien-Haus gebaut. Wir sind in die zweite Etage eingezogen.

*Int:* Ah.

*Damm:* Auch 'ne viel größere Wohnung. Die Wohnung, die wir zuerst hatten war in der [Name der Straße], war 'ne kleine Wohnung, klar, Nachkriegszeit. Waren die Leute froh, dass sie überhaupt 'ne Wohnung hatten. Und äh, ja, das Grundstück gehörte meinem Opa. Da hat früher auch, mit 'nem Kaiser irgendwie hat das was zu tun, irgendwas mit Pferde besäumen lassen. Der war Schmied.

*Int:* Mhm.

*Damm:* Das größere Grundstück hat sie an eine Familie verkauft, zu denen ich auch heute noch Kontakt habe. Und eben halt, von dem Geld dann und Bankdarlehen hat sie dann das Haus gebaut, ne? Meine Mutter steht auch als Bauherrin drin, nicht mein Vater.

*Int:* Mhm.

*Damm:* Mein Vater hat kein großes Interesse an solchen Geschichten gehabt. Und meine Mutter hat, denk' ich mal so, hat ihn dann so, auf sanfte Weise so, ne, in die Bahnen reingelenkt.

Die Mutter von Frau Dammann hat von ihrem Vater, einem Schmied, zwei Grundstücke geerbt. Deren Verkauf hätte an sich schon genügend Geld eingebracht, um die Lebensumstände der Familie aufzubessern. Statt sich damit zufrieden zu geben, hat die Mutter ein zusätzliches Darlehen aufgenommen, um in ein Haus mit 13 Parteien zu investieren und als Vermieterin ein höheres Einkommen zu erzielen. Ihrem Job als Krankenschwester ging sie weiterhin nach. Obwohl der Vater von Frau Dammann den Erzählungen der Befragten vom Charakter her kein zielstrebigster Mensch war, schaffte es seine Ehefrau, ihn dazu zu überreden vom Arbeiter zum Selbstständigen aufzusteigen:

*Damm:* Und mein Vater wollte auch erst keinen Meister machen hat dann 'nen Meister gemacht. Also, er war ja Buchdrucklehrmeister und äh, weil er zu lasch mit den Lehrlingen umgegangen ist, nach Aussagen seines Chefs – kann ich nur vom Hören sagen –

*Int:* Mhm.

*Damm:* dass er zu lasch gewesen ist, mit den Lehrlingen. Dann ist mein Vater gekündigt worden. Dann war mein Vater ein Jahr lang ohne Arbeit, weil, er war zu überqualifiziert. Oder sie konnten ihm Stellen anbieten, in Süddeutschland! Da hat mein Vater gesagt [Name des Weges] verlässt er nicht. Kommt gar nicht in Frage, ne? Und dann, äh, wie das zustande gekommen ist, weiß ich nicht. Jedenfalls fing mein Vater dann an, ja, er hat 'n Geschäft gekauft, er macht sich jetzt selbstständig. Meine Mutter ist dann später da ins Geschäft reingegangen. Meine Mutter hat den Umsatz verzehnfacht, ne?

*Int:* Also hat sie sozusagen die finanzielle Lage aufgebessert.

*Damm:* Meine Mutter, ja, ja.

Somit hob sich auch Frau Dammanns Vater vom durchschnittlichen Stand der Väter der Wirtschaftswunder-Generation ab. Und obwohl dies bereits eine sehr positive Entwicklung ist, die die Mutter bewirkt hat, hat die Mutter es nicht dabei belassen und auch weiterhin das Familieneinkommen verbessert, indem sie die Buchdruckerei ihres Mannes unterstützte.

Die durchschnittliche Einschätzung der finanziellen Verhältnisse in den Kindheiten der Wirtschaftswunder-Generation liegt bei 4,1 auf einer Skala von 1 bis 9 (vgl. 5.5). Im Fall von Sabine Dammann müsste hier (ähnlich und gar noch stärker als bei den vorher Analysierten) eine wesentliche Unterscheidung zwischen Anfang und Ende der Kindheit verzeichnet werden. Der stetige finanzielle Aufstieg wird in folgendem Absatz deutlich:

*Damm:* Dann hat er so 'ne Ozonkur gemacht. Und als er dann gestorben ist, was ich so an, ich sag' jetzt mal an homöopathischen Mitteln gefunden habe. Das hat ja richtig Geld gekostet. ((lacht)) Was ich mir da so angeguckt habe, ich sag jo. Aber er konnt' sich das ja erlauben, er hat das Dreizehn-Familien-Haus gehabt. Er hat seine Rente gehabt. ((räuspert sich)) Er hatte noch die anderen Häuser, ((räuspert sich)) und von der Seite her konnt' er sich alles erlauben was er wollte, ne?

*Int:* Mhm.

*Damm:* Im Gegenteil, er hat noch zwei Jahre vor seinem Tod 'nen Sechser im Lotto gehabt. War den Tag zu faul den Lottoschein abzugeben. Und ich ruf' ihn nichtsahnend an, nur «Hallo. Wie geht's?» Und dann kam eine Arie. Ich hab' gesagt: «Daddy, wie viel würde das jetzt an deinem Leben ändern?»

*Int.* ((lacht))

*Damm:* Das wäre nur 'ne Zahl auf 'nem Konto. Ne, wenn, ne, wenn jemand 'ne Million hat und es stehen zwei Millionen. Von einer Million kann man gut leben. Da muss ich mir kein, keine Gedanken machen. Wenn ich reisen kann, wohin ich will, wann ich will, wenn ich essen kann, was ich ich will, wenn ich ins Bett gehen kann, wann ich will, schlafen kann und so. Wenn ich machen kann, was ich will, was will der Mensch noch?

Hier kann man sehen, dass die Eltern von Frau Dammann bis zum Ende ihres Lebens hin immer mehr Geld hatten. Trotz der Tatsache, dass das übergebliebene Geld selten für andere Zwecke als neue Investitionen oder Lebensnotwendigkeiten (zum Beispiel für die Gesundheit) ausgegeben wurde, bestand weiterhin der Wunsch immer mehr Geld zu haben. Frau Dammann selbst verbindet dieses Denken mit den Kriegserfahrungen der

Eltern und der Angst, dass zu jedem Zeitpunkt ein neuer Krieg und damit ein neuer Notstand ausbrechen könnte.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Ziel dieser Forschung war es, die Diversität der Kindheitserfahrungen der Wirtschaftswunder-Generation mit Blick auf das Wirtschaftswunder zu erforschen. Die vor allem mittels narrativer Interviews gewonnenen Erkenntnisse werden im Folgenden auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin überprüft. Es werden die Freizeiterlebnisse, die Familienkonstellationen, die finanziellen Verhältnisse, die Wohnsituationen und Bewertungen der Kindheitserfahrungen näher erläutert. Einige Forschungsschwerpunkte werden mit der Skeptischen Generation verglichen und durch die historische Sachlage vertieft.

Die Wirtschaftswunder-Generation verbrachte ihre Kindheit zum größten Teil außerhalb des Hauses. ««Stubenhocken» war out!» (Meier-Ude/Kickhefel 1997, S. 44) Ein Grund dafür waren die beengten Wohnverhältnisse der Familien. Um sich diesem Problem zu entziehen, spielten die Kinder draußen. Auf der Straße trafen sie andere Kinder aus der Nachbarschaft. Dies berichteten alle vier interviewten Personen. Unter dem Begriff «Spiel auf der Straße» war nicht nur die eigentliche Fahrbahn gemeint. Diese Bezeichnung bezog sich auch auf die Bürgersteige (vgl. Hegemann-Fonger 1994, S.177). Fahrrad oder Roller fahren, Springseil springen aber auch Gruppenspiele wie «Verstecken» oder «Blinde Kuh» waren sehr beliebt. Dies berichtete Frau Zimmermann in ihrem Interview. Frau Dammann erzählte, dass sie die Kriegstrümmer als Spielplatz genutzt haben. Die Straße und die Wohngegend wurden als «Abenteuerspielplatz» umfunktioniert. Alles, was zur Verfügung stand, nutzen die Kinder als Spielzeug oder Spielfläche. Hinterhöfe, Straßen, Hausboden des Wohnhauses oder eben auch die Trümmer waren beliebte Orte von Kindern der Nachkriegszeit (vgl. Rolff/Zimmermann 2008, S. 140 f.). Künstlich angelegte Spielplätze wurden von der Wirtschaftswunder-Generation nur sehr selten benutzt, da es in der Nachkriegszeit nur sehr wenige gab.

Erst mit dem Baubeginn von neuen Wohnsiedlungen entstanden neue Spielplätze (vgl. Rolff/Zimmermann 2008, S. 139). Auch pädagogische Spielanlagen, wie der Hort, öffentliche Bäder oder Sporthallen und Sportplätze gab es so gut wie gar nicht (vgl. Rolff/Zimmermann 2008, S. 139). Im Winter wurde sich weiterhin viel auf der Straße aufgehalten. Schneite es genügend, fuhren die Kinder gerne Schlitten. Am liebsten spielten sie drau-

ßen in der Natur oder auf der Straße, wie Herr Krause in seinem Interview berichtete. Grund dafür war auch, dass sich die Kinder der elterlichen Kontrolle entziehen konnten und selbst entscheiden konnten, was sie spielen wollten oder wohin sie gingen (vgl. Rolff/Zimmermann 2008, S. 140 f.). Da es in den Nachbarschaften viele Familien mit Kindern gab, war immer ein Spielpartner vor Ort.

Frau Zimmermann, Frau Müller und Herr Krause erwähnten während des Interviews auch, im Haus gespielt zu haben. Dies geschah meistens nur bei schlechtem Wetter. Dort wurde sich mit Puppen beschäftigt, Bücher gelesen oder auch Gesellschaftsspiele mit der ganzen Familie oder mit Freunden gespielt. Es gab wenig industriell hergestelltes Spielzeug. Aus diesem Grund nutzen die Kinder ihre Phantasie und verwandelten haushaltsübliche Gegenstände in Spielwaren (vgl. Rolff/Zimmermann 2008, S. 121). Besonders aufgefallen ist, dass alle befragten Personen kein Spiel im eigenen Kinderzimmer erwähnten.

Die Aktivität in einem Verein war nicht weit verbreitet. Nur Frau Müller bejahte eine Mitgliedschaft in einem Verein. Insgesamt waren nur 39 Prozent der quantitativ befragten Personen der Wirtschaftswunder-Generation in einem Verein aktiv.

Arbeitsgemeinschaften nach dem Pflichtunterricht in Schulen wurden nicht genutzt, Ganztageschulen waren noch nicht üblich (vgl. Meier-Ude/Kickhefel 1997, S. 44). Die Kinder gingen nach der Schule heim, erledigten ihre anfallenden Hausaufgaben und widmeten sich danach ihrer Freizeit. So waren der Schulunterricht und die möglichen Hausaufgaben kein Hauptaugenmerk der Kindheit (vgl. Rolff/Zimmermann 2008, S. 140 f.).

Das Spielverhalten der Wirtschaftswunder-Generation ähnelt dem der Skeptischen Generation. Auch diese Personen geben an, viel auf der Straße gespielt zu haben. Allerdings hat die Wirtschaftswunder-Generation mehr Interesse an Büchern bzw. am Lesen gezeigt. Auch hat die Skeptische Generation weniger im Haus gespielt, als die nachfolgende Generation.

Wer es sich leisten konnte, fuhr in den Urlaub. Zwei der befragten Personen aus der Wirtschaftswunder-Generation berichteten, in den Urlaub gefahren zu sein. Frau Dammann konnte sich an Ferien in Italien erinnern. Es entstand in dieser Zeit eine richtige «Reisewelle» in dieses Land. (Meier-Ude/Kickhefel 1997, S. 56). Auch Familie Müller fuhr regelmäßig in den Urlaub. Reisen war für die Wirtschaftswunder-Generation nicht selbstverständlich. Auch für die befragten Personen war ein Urlaub etwas Besonderes.

Während der Kriegszeit bis 1945 war es schwierig, ein reguliertes Einkommen zu erwerben. Erst nach den Anfängen des Wiederaufbaus stabili-

siert sich die deutsche Wirtschaft wieder und somit auch die Infrastruktur des Landes. Wie bereits in der Einleitung geschildert, konnten die Jahre zwischen 1948 und 1974 als Zeit des «Wirtschaftswunders» bezeichnet werden (vgl. Angster 2012, S. 13 f.). Der finanzielle Aufschwung konnte durch die Hilfestellung des Marshallplans, welcher die Entscheidung über die deutsche Wirtschaftsordnung innerhalb der Bundesrepublik und in anderen westeuropäischen Ländern zu der Zeit getroffen hat, angetrieben werden (vgl. Angster 2012, S. 13 f.). Sowohl das Pro-Kopf-Einkommen wie auch das Durchschnittseinkommen stiegen zwischen 1950 und 1960 stark an. Im Bereich Industrie und Handel wurden zunehmend technische Innovationen in den Arbeitsalltag eingebaut. Der Schwerpunkt verlagerte sich von der Schwerindustrie hin zur Produktion von Elektronik und der Massenproduktion von Konsumgütern. Um die Produktion der neuen Güter zu gewährleisten, wuchs die Nachfrage an Arbeitskräften, die die deutsche Wirtschaft wieder aufleben ließen (vgl. Angster 2012, S. 13 f.).

In der Wirtschaftswunder-Generation waren die Familienstrukturen meistens klar geregelt. Der Vater arbeitete Vollzeit und erwirtschaftete den größten Teil des Vermögens der Familie. Wenn das Gehalt des Vaters ausreichte, um den Lebensstandard der Familie zu sichern, musste die Mutter nicht arbeiten gehen. Falls der Lohn nicht ausreichend war, gingen die Frauen Gelegenheitsjobs nach oder waren unserer Fragebogenerhebung nach als Angestellte oder Arbeiterin beschäftigt. Da es «(...) die Zeit der ‹Vollbeschäftigung›» (Meier-Ude/Kickhefel 1997, S.44) war, fanden die Mütter binnen kurzer Zeit eine Arbeit. Alle befragten Personen konnten sich an eine Erwerbstätigkeit des Vaters erinnern. Frau Zimmermann und Frau Dammann erinnerten sich zudem an die Berufstätigkeit der Mutter. Der Fragebogenbefragung zufolge gaben 61 Prozent der befragten Personen an, dass sich die Mütter ausschließlich um den Haushalt kümmerten. Familie Müller war sehr stolz darauf, dass der Vater den Lebensunterhalt alleine bestritten hat. Bei Familie Zimmermann war das Gehalt des Vaters nicht ausreichend. Deswegen musste die Mutter Putztätigkeiten annehmen. Auch bei Familie Krause arbeitete die Mutter, um ein wenig Geld zur Haushaltskasse beizusteuern. Frau Dammanns Mutter hingegen arbeitete nicht nur, um die Familie finanziell zu unterstützen. Sie ging einer Berufstätigkeit nach, um im gewissen Maß Karriere zu machen. Dies zeigt sich auch an ihren Weiterbildungen zur Kinderkrankenschwester.

Im Fall von Frau Zimmermann und Herr Krause war das Einkommen der Familien zu Beginn der Kindheit sehr gering. Als Maurer verdiente der Vater von Frau Zimmermann in den ersten Jahren der Nachkriegszeit nicht



viel Geld. Die wirtschaftliche Lage in Deutschland stabilisierte sich nach Kriegende 1945 bis Anfang der 1950er erst nach und nach (vgl. Angster 2012, S. 14). Um die Finanzlücke zu schließen, ging die Mutter von Frau Zimmermann ebenfalls als Putzfrau arbeiten. Der Vater von Herr Krause hingegen ging mehreren Tätigkeiten nach, um die Familie ernähren zu können. Neben dem «Taxiunternehmen» versuchte er unter anderem die Haushaltskasse durch das Einfangen von Kaninchen aufzubessern. Nachdem die Kaninchen gefangen wurden, verkaufte er oder tauschte er sie gegen andere Waren und Lebensmittel, wie Fleisch und Eier, für die Familie ein. Erst im späteren Verlauf der Kindheit von Herrn Krause kam es zu einem beruflichen Aufstieg des Vaters, indem er als Kraftfahrer für die Bundeswehr tätig war. Ein weiterer Anhaltspunkt, um das schwache Einkommen von Frau Zimmermann und Herrn Krause bestätigen zu können, zeigt sich an der Verarbeitung der Lebensmittel und den zubereiteten Speisen. Kostengünstige Lebensmittel, die oft aus dem eigenen Gemüseanbau stammten, wurden genutzt, um die Familie zu versorgen. Aus gepflücktem Sauerampfer wurde eine Suppe gemacht, das alte Brot nutzte man für eine Brotsuppe und einfache Gerichte wie Pellkartoffeln waren «normal» für einkommensschwache Familien.

Vergleicht man die Berufe der Eltern von Frau Dammann und Frau Müller, so kann man auf unterschiedliche Rollenverteilungen innerhalb der Familien schließen, die bereits im vorherigen Abschnitt erläutert wurden. Der Vater von Frau Müller war Beamter und der Alleinverdiener in der Familie, wohingegen bei Frau Dammann beide Elternteile – als Krankenschwester und Schmied – berufstätig waren. Durch die Erwerbstätigkeit der Mutter, wie es auch in der Familie von Frau Zimmermann der Fall war, konnte ein zusätzliches Einkommen in der Familie erwirtschaftet werden. Neben der Berufstätigkeit kann auch der Besitz von Immobilien auf ein zusätzliches Einkommen der Familien geschlossen werden. Bei Frau Dammann wurde im Laufe ihrer Kindheit ein Mehrfamilienhaus mit dreizehn Wohneinheiten gebaut, aus der Vermietung der Wohnungen konnte zusätzliches Kapital erzielt werden. Hinzu kommt, dass Familie Dammann keine Miete zahlen musste, da diese in einer Wohnung ihres Mehrfamilienhauses wohnen konnte. Mietfreies Wohnen ist bei der Familie Krause und Müller ebenfalls zu entnehmen. Beide Familien wohnten im eigenen Einfamilienhaus.

Im Verlauf der Interviews wurde gefragt ob es auch Taschengeld gab, über das die Befragten frei verfügen konnten. Die Frage wurde außer bei Frau Müller, mit nein oder gar nicht beantwortet. An regelmäßiges Taschengeld konnte sich Frau Müller zwar nicht erinnern, jedoch daran, dass

sie erst später in ihrer Kindheit Taschengeld bekommen hat. Aus der Publikation von Rolff und Zimmermann kann entnommen werden, dass kaum ein Kind in der Nachkriegszeit über ein regelmäßiges Taschengeld verfügte, und wenn es welches gab, dann war es sehr gering (vgl. Rolff/Zimmermann 2008, S. 150).

Der schrittweise Ausbau des neuen Sozialstaats wurde zum Ende der 1950er Jahre eingeleitet. Neben der Rentenreform 1957 und der Einführung von Sozialhilfe 1961, wurden auch die Löhne und Gehälter angepasst (vgl. Angster 2012, S. 22 f.).

Auch bei den Interviewpartner/innen kann auf eine mögliche Lohnerhöhung und eine verbesserte Auftragslage geschlossen werden, welches sich an den bereits geschilderten Erwerbstätigkeiten und dem im Laufe der Kindheit hinzugewonnenen Immobilienbesitzen festmachen lässt. Frau Zimmermann erzählt, dass die Familie aus einer anfänglich kleinen Mietwohnung im späteren Verlauf ihrer Kindheit in eine größere Mietwohnung gezogen ist. Dies bezeichnete sie als «Highlight». Herr Krause zog vom ländlichen Dorf in eine Großstadt, wo die Familie ein «großes Haus» baute. Dies trifft auch auf die Familie von Frau Müller zu. Bei der Familie Dammann wurde sogar – wie bereits erwähnt – in eine große Immobilie investiert, wo Platz für dreizehn Wohnungen war und die Familie nach Bauende ebenfalls einzog.

Wie am Anfang erwähnt veränderten sich mit der Zeit des Wiederaufbaus und der Urbanisierung die Wohnverhältnisse. Viele der Menschen vom Land zogen in die Städte, sei es aufgrund der Arbeit oder weil die Infrastruktur dort besser war, als die auf dem Land. Durch die herrschende Wohnungsnot nach dem Krieg wurde, politisch unterstützt, der soziale Wohnungsbau so schnell wie möglich in die Wege geleitet. Neue Siedlungsformen etablierten sich im Stadtbild. Siedlungsformen wie: Trabantenstädte, Einfamilienhäuser, Hochhäuser und Mehrfamilienhäuser, waren die meist bekanntesten Bauarten der Nachkriegszeit.

Siedlungen und Wohnhäuser wurden so angelegt, dass es im Innenhof eine Grünfläche zum Spielen gab, damit die Kinder aus jedem Stockwerk zu sehen waren. Somit wird die Kontrolle über das Freizeitverhalten der Kinder in die Hände der Eltern gelegt und nicht wie zuvor, von den Kindern selber entschieden. Besonders der Hochhausbau veränderte die Spielmöglichkeiten der Kinder. Zum einen konnten die Kleinsten nicht so viele Treppen laufen oder den Fahrstuhl betätigen, um nach draußen zu gelangen. Zum anderen verringern sich die kontrollfreien Spielmöglichkeiten. Dies bedeutet, dass die Kinder kaum noch selbständig, ohne die Kontrolle ihrer

Eltern, draußen tun und lassen konnten, was sie wollten. Darüber hinaus wurde das Spielen auf der Straße langsam in die Wohnungen verlagert. Da der Ausbau von Wohnraum und damit die räumliche Vergrößerung der Quadratmeteranzahl stieg, konnten die Familien ihren Kindern zunehmend ein Kinderzimmer zur Verfügung zu stellen. Demzufolge entstand die Möglichkeit auch in der Wohnung zu spielen (vgl. Rolff /Zimmermann 2008, S. 79 ff.).

Des Weiteren wurden unter der Leitidee der «Autogerechten Stadt» die Straßen weiter ausgebaut. Ziel war es, dass die Stadt möglichst gut befahrbar sein sollte. Ein Spielen auf der Straße war nach und nach nicht mehr denkbar, da das erhöhte Aufkommen von privaten Autos und dem öffentlichen Nahverkehr das Spielen gefährlich machten (vgl. Rolff/Zimmermann 2008, S. 171).

Aus den Interviewszenen wird deutlich, dass auch die Befragten auf eine allgemeine verbesserte finanzielle und wohnspezifische Lage der Familien hinweisen. Bei allen Familien fand ein Umzug in eine neue, größere Wohnung oder der Bau eines Eigenheims statt. Dies lässt auf den Forschungsschwerpunkt der Kindheitserfahrungen und dem Zusammenhang des Wirtschaftswunders mit Blick auf den gewählten Forschungstitel: «Auf dem Weg zur Reihenhaussiedlung», schließen.

Wo und wie sich das Wirtschaftswunder auf die Kindheitserfahrungen der Interviewpartner/innen ausgewirkt hat, kann hingegen nicht kontinuierlich aus den Interviewdaten entnommen werden. Allerdings kann auf verbesserte finanzielle Verhältnisse im Laufe der Kindheit verwiesen werden. Bei Frau Dammann war es die Mutter, die das Geld neu angelegt hat, um es zu Wohnkapital zu machen. Neue Jobs und der Umzug in eine größere Stadt sind ein Hinweis auf einen positiven Einfluss des Wirtschaftswunders in Bezug auf das Einkommen der Familien, und somit auch ein Indiz einer Veränderung der Kindheitserfahrung. Ein Umschlagpunkt hinsichtlich der verbesserten Einkommensverhältnisse im Zuge des wirtschaftlichen Aufschwungs zeigt sich jedoch nicht. Die finanzielle Verbesserung wurde als schleichender Prozess empfunden.

Allgemein wurde die Kindheit als «stressfrei», «positiv» und als eine der «schönsten Phasen des Lebens» bewertet. Wie intensiv sich die verschiedenen Kindheitserfahrungen durch den Einfluss des Wirtschaftswunders wirklich verändert haben, muss hingegen mit weiteren Untersuchungen erforscht werden. Für weitere Untersuchungsvorhaben könnten gezielte Fragestellungen zu den neuen Wohnverhältnissen der Wirtschaftswunder-Generation und deren Einfluss auf das Spielverhalten der Kinder untersucht

werden. Ebenfalls könnte in einem nächsten Schritt auf die verbesserten Einkommensverhältnisse der Eltern und der damit verbundenen neuen Möglichkeiten, interessensgebundene und kostenpflichtige Freizeitaktivitäten wahrzunehmen, eingegangen werden.

## Literatur

- Andersen, Arne (1997): Der Traum vom guten Leben. Alltags- und Konsumgeschichte vom Wirtschaftswunder bis heute. Frankfurt [u.a.]: Campus Verlag.
- Angster, Julia (2012): Die Bundesrepublik Deutschland 1963–1982. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bittner, Thomas (2001): Das westeuropäische Wirtschaftswachstum nach dem Zweiten Weltkrieg. Münster: Lit-Verlag.
- Hegemann-Fonger, Heike (1994): Zum Wandel des Kinderspielens. Eine empirische Analyse des Freizeitverhaltens von Grundschulern. Münster: Lit.
- Heise, Sabine (1997): Kriegsende 1945 und Nachkriegszeit in Münster. In: Jakobi, Franz-Josef (Hrsg.): Geschichte im Gespräch. Berichte von Zeitzeuginnen und Zeitungen, Band 12. Münster, Agenda-Verlag, S. 115–118.
- Hurrelmann, Klaus/Albrecht, Eril (2014): Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert, Weinheim: Beltz Verlag.
- Jakobi, Karl-Heinz (2012): Wir vom Jahrgang 1940: Kindheit und Jugend. 11. Auflage. Gudensberg-Gleichen: Wartberg Verlag.
- Kleindienst, Jürgen (2006): Nachkriegs-Kinder. Kindheit in Deutschland 1945–1950. 67 Geschichten und Berichte von Zeitzeugen. Berlin: Zeitgut Verlag GmbH.
- Meier-Ude, Klaus/Kickhefel, Fred (1997): Kindheit in der Stadt in den 50er Jahren. 2. Auflage. Gudensberg-Gleichen: Wartberg-Verlag.
- Meyer, Sibylle/Schulze, Eva (1985): Von Liebe sprach damals keiner. München: Verlag C. H. Beck.
- Ochs, Peter (2012): Wir vom Jahrgang 1947: Kindheit und Jugend. 9. Auflage. Gudensberg-Gleichen: Wartberg Verlag.
- Pfeiffer, Ulrich (2008): Von der Kriegs- und Krisen zur Packeselgeneration. In: Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte, Nr. 10, S. 54–57.
- Rolff, Hans-G./Zimmermann, Peter (2008): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. 2. Auflage. Beltz: Weinheim.
- Schildt, Axel (1995): Moderne Zeiten. Freizeit, Massenmedien und «Zeitgeist» in der Bundesrepublik der 50er Jahre. Hamburg: Hans Christians Verlag.
- Schwarze, Dirk (2014): Wir vom Jahrgang 1942: Kindheit und Jugend. 9. Auflage. Gudensberg-Gleichen: Wartberg Verlag.
- Siegfried, Detlef (2006): Time Is on My Side. Konsum und Politik in der westdeutschen Jugendkultur der 60er Jahre. Göttingen: Wallstein Verlag.

- Stangel, Matthias (2011): Positionen der «68er» zur nationalen Frage in Deutschland. In: Dworok, Gerrit/Weißmann, Christoph (Hrsg.): 1968 und die «68er» – Ereignisse, Wirkung und Kontroversen in der Bundesrepublik. Wien: Böhlau, S. 128–129.
- Steinweg, Wolfgang (1998): Kindheit in Hannover - in den 50er Jahren. Gudensberg-Gleichen: Wartenberg Verlag.
- Storz, Bernd (2015): Wir vom Jahrgang 2015: Kindheit und Jugend. 11. Auflage. Gudensberg-Gleichen: Wartberg Verlag.
- Zeiger, Hartmut J./ Zeiger, Helga (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim: Juventa Verlag.
- Wehler, Hans-Ulrich (2008): Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1949–1990, Band 5. München: C.H.Beck Verlag.

# Immer einer von Vielen

## Kindheitserfahrungen der Babyboomer-Generation

LEANDRA DANIEL, JUBYTRA ENZMANN,  
MADITA GENEIT, SUSANNE SCHÄFERS

### 1. Einleitung

Die Generation der zwischen 1955 und 1970 Geborenen wird in (jugend-)soziologischen Texten als «Babyboomer-Generation» beschrieben. Uns hat diese Generation sehr interessiert, da unsere Eltern genau in dieser Zeit geboren wurden und wir zwar vermeintlich alles über sie und ihre Kindheit kennen, wir unsere Eltern jedoch noch nie im Detail nach ihrer Kindheit befragt haben. Wir haben uns erhofft, mehr darüber zu erfahren wie es damals war, ein Kind unter vielen zu sein und vor allem wie die Menschen der Babyboomer-Generation erwachsen wurden oder werden mussten. Auch wollten wir herausfinden, ob die damaligen historischen Begebenheiten und die wirtschaftliche Situation mit dem Erwachsenwerden in Beziehung stehen.

Wir befragten drei Personen, die im Zeitraum von 1955–1970 geboren wurden. Wir entschieden uns für die Form des biographisch-narrativen Interviews. Im Folgenden werden wir über den Forschungsstand zur Babyboomer-Generation (1955–1970) berichten und einige historisch wichtige Ereignisse thematisieren. Weiter gehen wir auf die Methode des narrativen Interviews ein und stellen unsere drei Interviewpartner/innen vor. Darauf folgend vergleichen wir das Aufwachsen unserer drei Interviewpartner/innen und deren Erinnerungen an ihre Freizeit miteinander. Am Ende fassen wir unsere Ergebnisse zusammen.

### 2. Hintergrundinformationen der Babyboomer-Generation

Der Begriff der «Babyboomer» wurde in den USA geprägt und bezeichnet die geburtenstärkste Generation der Nachkriegszeit. Die Angehörigen der Baby-

boomer-Generation wurden zwischen 1955 und 1970 geboren. Die 1960er Jahre waren in Westdeutschland vom technischen Fortschritt, der Verbreitung von Auslandsreisen, der Erfindung von Comics und dem Einzug des Fernsehens in deutsche Haushalte gekennzeichnet. (vgl. Oertel 2007) Im Jahre 1964 wurde mit 1,3 Millionen Geborenen der Höhepunkt an neu Geborenen registriert. 1964 stellt daher den Höhepunkt der an und für sich schon sehr geburtenstarken Babyboomer-Generation dar. (vgl. Oertel 2014)

Zudem stieg 1964 das Weltwirtschaftswachstum um 7,3 Prozent (vgl. Beyerle 2014). Der Wohlstand, bedingt durch höhere Löhne und das Erreichen der Vollbeschäftigung, zeichnet die Generation aus. Allerdings verringerte sich das Wirtschaftswachstum in der zweiten Hälfte der 1970er. Darüber hinaus stieg, auch hervorgerufen durch emanzipatorische Entwicklungen, die Zahl an Scheidungen. (vgl. Oertel 2007)

## 2.1 Besondere Ereignisse zwischen 1955 und 1970

Im Folgenden werden einige der wichtigen und nennenswerten Ereignisse von 1955 bis 1970, der Zeit in der die Kinder der Babyboomer-Generation das Licht der Welt erblickten, aufgelistet:

- 1956 – Der Stundenlohn steigt, der westdeutsche Industriearbeiter verdient pro Stunde 2,17 DM
- 1957 – Einführung der 5-Tage-Woche mit 45 Arbeitsstunden in der Woche
- 1959 – In der BRD herrscht Vollbeschäftigung
- 1960 – In der BRD erhöht sich die Rente um 5,94 Prozent
- 1961 – 13. August Mauerbau, die DDR schottet sich zum Westen ab
- 1962 – Die Anti-Baby Pille wird zum ersten Mal in der BRD verkauft
- 1963 – Die Löhne in der BRD steigen um 6,8 Prozent
- 1964 – Die Beatmusik wird von den Beatles nach Deutschland gebracht
- 1964 – Geburtenstärkstes Jahr mit 1,3 Millionen Neugeborenen
- 1965 – Der durchschnittliche Stundenlohn beträgt im Westen 4,16 DM
- 1966 – Erste Proteste von westdeutschen Studenten gegen den Vietnamkrieg
- 1967 – Ende des Wirtschaftswunders, kein Wachstum des Brutto-sozialprodukts

- 1968 – Antibabypille-Boom, starker Rückgang der Geburten
- 1969 – Vollbeschäftigung in der BRD, die Arbeitslosigkeit ist bei 0,5 Prozent
- 1970 – Lohnstreiks in der BRD, die Löhne steigen um 8 bis 13,5 Prozent (vgl. Arold o.J.).

## 2.2 Charakteristika der Babyboomer-Generation

Die Kinder der Babyboomer-Generation sind für viele Wunschkinder. Sie wuchsen in einem verhältnismäßig behüteten Umfeld mit stabilen Familiengegebenheiten auf. Vollbeschäftigung im Westen, Lohnsteigerungen sowie eine geringe Arbeitslosigkeit zeichnet die Kindheitserfahrungen der Generation aus. Entsprechend wird die Babyboomer-Generation auch als Wohlstandsgeneration bezeichnet. Die Bildungsexpansion trug dazu bei, dass mehr Personen höhere Bildungsabschlüsse absolvierten als in den Generationen vor ihnen. Erstmals gab es mehr Frauen die eine berufliche Karriere mit ihrem Kinderwunsch vereinen wollten. Einrichtungen wie Kindergärten, Horte und Spielplätze wurden ausgebaut. (vgl. Oertel 2007)

Von morgens bis mittags verbrachten die Kinder ihre Zeit in der Schule. Durch die hohe Geburtenrate waren Schulklassen mit über 40 Kindern keine Seltenheit (vgl. Beyer 2014). Kinder und Jugendlichen hielten sich die meiste Zeit in Gruppen auf. Die Kindheit war durch die sogenannte «Straßenkindheit» geprägt. Die Nachmittage wurden auf Straßen verbracht und waren zum Spielen und Toben da. (vgl. Beyer 2014)

Ab 1967 war das Ende des sogenannten «Wirtschaftswunders» erreicht. 1973 kam es zur ersten und folgenreichsten Ölkrise. Westdeutschland stürzte in eine Rezession. Die Arbeitslosigkeit stieg. Erstmals waren mehr als eine Million Menschen in der Bundesrepublik ohne Arbeit. (vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014)

## 3. Angewandte Methoden

### 3.1 Kindheitsforschung

Die Intention der Forschung über die Babyboomer-Generation liegt in der Rekonstruktion der Diversität der Kindheitserfahrungen. Dabei ist in unserer Gruppe die Vermutung aufgekommen, dass die jeweiligen Familienkonstellationen, die räumlichen Verhältnisse, die Gewichtung bzw. Bedeut-



samkeit von Bildung, der Erziehungsstil, der Einfluss von Medien oder die Gestaltung der Freizeit zu Unterschieden in den Kindheitserfahrungen der Befragten beitrug. Über eine historische Rekonstruktion von Kindheiten und Kindheitsbildern war es uns möglich, vertieft Aufschlüsse über sozialgeschichtliche Wandlungsprozesse, gesellschaftliche Strukturen und sozialisatorische Veränderungen zu erlangen.

Unsere Forschungsfrage, mit der wir die Babyboomer-Generation untersuchten, lautete, welchen Einfluss die Gesellschaftsentwicklung auf die Kindheitserfahrung hatte. Wir legten besonders Wert auf Aspekte, wie politische Wenden, Bildungsreformen, technische Innovationen, historische Ereignisse und wirtschaftliche Veränderungen.

### 3.2 Biographisch-Narrative Interviews

Zur Analyse unserer Fragestellung haben wir biographisch-narrative Interviews mit ausgewählten Akteuren der Babyboomer-Generation geführt. Die Befragten waren zum Zeitpunkt der Befragung 45 bis 60 Jahre alt.

Ein biographisch-narratives Interview hat das Ziel, den Lebenszyklus von Generationen oder «Kohorten», das heißt von Personengruppen mit gemeinsamen sozialen Merkmalen oder «sozialen Aggregaten» zu rekonstruieren (vgl. Schütze 1983). Im biographisch-narrativen Interview wird der individuelle Lebenslauf der Befragten explorativ und mit Offenheit behandelt. Die vom Interviewer/der Interviewerin gestellten Fragen sollen die interviewten Personen nicht in eine bestimmte Richtung drängen. Es gilt das Prinzip der Offenheit, ein Prinzip, in der die interviewten Personen ohne viele Vorgaben seitens der Fragen des Interviewers/der Interviewerin zum Erzählen angeregt werden sollen.

Bei einem narrativen Interview wird in der Regel auf einen Leitfaden verzichtet. Das Interview gliedert sich in drei Teile: die Eröffnungsphase, den Nachfrageteil und die Bilanzierung.

Am Anfang gilt es mit Hilfe einer autobiografisch orientierten Erzählauforderung die Befragten darum zu bitten, ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Unsere Gruppe grenzte in der Erzählauforderung den Zeitraum mithilfe der Fragestellung «Ich interessiere mich für Ihrer Kindheit und würde Sie bitten, mir zu erzählen, wie Sie diese erlebt haben. Beginnen Sie doch bei ihren frühesten Erinnerungen und erzählen Sie bis zu dem Punkt, wo aus ihrer Perspektive Ihre Kindheit endet» ein. Wir interessierten uns also nicht für die Biographie der gesamten Lebensspanne, sondern nur für die Phase, in der sich die Befragten als Kind sahen. Da der Zeitpunkt variieren

kann, ist diese Zeitspanne in den Interviews unterschiedlich. Wir fanden es sehr interessant, an welchen Aspekten die Befragten das Ende ihrer Kindheit festmachten und entschlossen uns, dies genauer zu untersuchen und Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede herauszuarbeiten.

Das narrative Interview beinhaltet die Einladung, umfänglich zu erzählen. Die Tatsache, dass keine oder nur geringe Vorgaben gemacht werden, fordert die Interviewten dazu auf, sich ausführlich verständlich zu machen.

Im Nachfrageteil sind wir auf Aspekte eingegangen, die in der vorangegangenen Stegreiferzählung nur angedeutet wurden. Im dritten Teil, der Bilanzierung, gaben wir ganz im Sinne des biographisch-narrativen Interviews die Möglichkeit der verallgemeinernden Beschreibungen von biografischen Zusammenhängen und stellten einige Warum-Fragen. (vgl. Mey et al. o. J.)

## 4. Resultate aus den Interviews

### 4.1 Interview mit Herrn Simon

Herr Simon ist 1963 in Polen geboren und hat dort seine Kindheit und einen Teil der Jugend verbracht. Seine Eltern und die jüngere Schwester sind ebenfalls in Polen geboren und dort aufgewachsen. Im Interview erzählt Herr Simon über seine Kindheit:

Damals war es ja so, dass meine Eltern beide berufstätig waren, und zu Hause war [es] die Oma, die praktisch den ganzen Haushalt geschmissen hat und sich um mich und meine Schwester gekümmert hat. Und äh (.), da gab's keine besonderen Aktivitäten, man hat sich nur auf dem Hof und in der Wohnung aufgehalten und da hat man sozusagen ein bisschen rumgebutschert. Äh, (2) ja sonst kann ich leider nichts dazu sagen, große Erinnerungen habe ich ja nicht. Auf dem Hof, damit meine ich ja, wir hatten ja eine kleine Landwirtschaft, wie es damals üblich war, mit etwa vier, fünf Kühen.

Die Eltern von Herrn Simon waren beide berufstätig. So verbrachte er viel Zeit mit seiner Oma. Er wuchs auf einem kleinen Hof mit Tieren auf. Seine Eltern sind nach der Arbeit in den Stall gegangen und haben sich um die Schweine und Kühe gekümmert. Viel Zeit mit den Eltern gab es nicht.

Herr Simon berichtet darüber, dass es keine elektronischen Geräte gab, mit denen er sich beschäftigen konnte. Er war viel mit im Stall und spielte alleine oder mit der Schwester auf dem Hof. In dem Alter, in dem er in den Kindergarten ging, verabredete er sich mit Nachbarskindern und spielte viel draußen. Zudem erzählt er, dass sich die Eltern nicht darum gesorgt haben, ob er draußen spielt oder wo er seine Zeit verbrachte.

Mit sieben Jahren ist Herr Simon eingeschult worden. Er berichtet, dass er jeden Tag zu Fuß zur Grundschule gehen musste. Weder ist ein Schulbus gefahren, noch haben ihn seine Eltern begleitet. Er traf sich mit anderen Kindern und gemeinsam sind alle in einer großen Gruppe zwei Kilometer zur Schule gelaufen, im Sommer wie im Winter. Über seine Schulzeit erzählt er, dass viele Kinder in die Grundschule eingeschult wurden und er viele Freunde hatte:

Im Grunde war das ja genauso äh, besondere Aktivitäten nach der Schule gab es ja gar nicht, von der Schule sowieso nicht äh, und wenn man denn zu Hause war, nachdem man bisschen was gegessen hat und Hausaufgaben gemacht hat, das war das Wichtigste, man durfte vorher nicht zum Spielen, ehe man nicht die Hausaufgaben fertig hatte. [...] Ja dann hat man sich, ja, mit den Schulfreunden (1) getroffen und bei mir gab es nur eins; Fußball, Fußball, Fußball.

Pädagogisch betreute Freizeitangebote gab es während seiner Schulzeit nicht. Entsprechend verbrachte Herr Simon viel Zeit mit seinen Schulfreunden und beschäftigte sich mit Fußball. Er erzählt im Interview, dass er sich fast jeden Tag mit seinen Freunden getroffen hat und mit ihnen bis abends gespielt hat. Während seiner Kindheit waren die Straßen aus seiner Sicht sicher. Daher spielte sich viel auf den Straßen ab. Später beschäftigte er sich mit dem Angeln, berichtet über einen großen Fluss hinter dem Haus. Am Fluss verbrachte er viel Zeit alleine, es gab nur wenige Freunde, die Interesse am Angeln hatten. Bei der Frage nach anderen Institutionen, die eventuell Freizeitangebote angeboten haben, antwortete Herr Simon:

Absolut nicht! Die einzigen Freizeitangebote gingen damals von der Kirche aus, aber da hat man sich getroffen, hat mit dem Pfarrer was unternommen, aber meistens keine (.) besonderen Freizeitangebote. Da drehte sich alles um die Kirche. Da mal aufräumen ((lacht)) äh, und also alles organisatorische Geschichten.

Herr Simon war damals als Messdiener in der Kirche und berichtet darüber, dass er in der Kirche viel Zeit verbracht hat. Die Kirche hatte einige Freizeitangebote und Herr Simon verbrachte einige Nachmittage dort. Er erzählt auch, dass in der Schule nie etwas, das über den Unterricht hinausging, angeboten wurde. Seine Freizeit musste er entsprechend selbst gestalten. Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche, die man heutzutage überall findet, gab es während seiner Kindheit nicht. Die Kinder und Jugendlichen waren auf sich selber gestellt.

Im Haus wurde nur bei schlechtem Wetter gespielt, ansonsten spielte sich alles draußen auf dem Hof, der Straße und in der Nachbarschaft ab.

Im Winter war Schlittschuhlaufen und Eishockeyspielen Tagesprogramm, genau wie sozusagen im Sommer Fußball, sobald man aus der Schule war, hat man sich die Schlittschuhe gepackt und ist auch in den Wald gegangen, da gab's ja so einen Weiher äh, der im Winter immer gefroren war. Erst mal haben wir natürlich das Eis frei geschoben und dann bis es dunkel wurde Eishockey gespielt. Äh, da hatte man noch keine vernünftigen Schlittschuhe, dass waren ja noch welche, die man sich an die Schuhe drangeschraubt hat.

Auf einem Fluss wurde im Winter viel Eishockey gespielt. Herr Simon erzählt, dass dort viel im Winter los war, viele Kinder spielten auf halbzugefrorenen Flüssen und Seen. Die Eltern interessierte es seinen Erinnerungen nach nicht, was die Kinder draußen machen. Im Interview berichtet Herr Simon darüber, dass einige Kinder im Eis eingebrochen sind und keine Eltern aufgepasst haben.

Sportliche Aktivitäten wie das Fußballspielen im Sommer und das Eishockeyspielen im Winter waren seiner Erinnerungen nach die Haupttätigkeiten während seiner Freizeit.

Ja (.) äh, meine Ferien habe ich ja zum Beispiel bei meinem Onkel auf dem Bauernhof verbracht. [...] Da gab's ja nur Treckerfahren und nichts anderes. Urlaub gab es ja sowieso nicht, meine Eltern sind nie in den Urlaub gefahren. [...] Und das Schönste war ja damals noch im Sommer in den Ferien, man hat sich darauf gefreut, dass ich mit meinem Onkel zum Teich zum Baden fahren konnte, abends.

Die Schulferien verbrachte Herr Simon bei seinem Onkel. Er erzählt von Treckerfahren, Tiere füttern und Schwimmengehen. Seine Eltern sind mit ihm nicht in den Urlaub gefahren. Ansonsten waren seine Ferien seinen Erinnerungen nach nicht besonders aufregend, Spielen auf den Straßen und Schwimmengehen gehörten zu den Beschäftigungen in den Ferien.

Ja, ansonsten mit Elf habe ich dann Musikunterricht genommen und zwar Akkordeon habe ich gespielt und da kann ich mich noch dran erinnern, das war eine ganz schöne Tortur. Man musste morgens um 5:00 Uhr aufstehen, dann zehn Kilometer mit dem Bus fahren, halbe Stunde Unterricht und denn schnell wieder zum Bus und wieder zehn Kilometer zurück. Damit ich denn pünktlich um 8 Uhr in der Schule war. Ja und äh (2) nachdem ich denn ein bisschen Musik machen konnte, habe ich dann noch Gitarre gelernt und mit fünfzehn Jahren stand ich dann das erste Mal so auf der Bühne mit einer Band, und da kann ich ja sagen, da war im Grunde meine Kindheit auf jeden Fall definitiv vorbei, wenn nicht schon vielleicht vorher mit 14, wo die Anfänge dazu waren. [...] Da hat man sich mit der Band getroffen und da begann auch schon die Jugend. [...] Dann gab es nur noch Musik und Fußball natürlich auch noch.

Mit elf Jahren begann Herr Simon damit, Musik zu machen. Das Akkordeonspielen wurde zu seinem neuen Hobby. Dafür nahm er auch in Kauf, dass er früh aufstehen musste und noch vor der Schule zehn Kilometer zum Unterricht fahren musste. Das Spielen auf der Straße wurde weniger. Allerdings blieb der Fußball. Herr Simon beschäftigte sich hauptsächlich mit dem Akkordeon und stand mit 15 Jahren das erste Mal auf einer Bühne. Er erzählt, dass für ihn ab dem Zeitpunkt, wo er sich mit der Band getroffen hat, seine Kindheit endete.

Zusammenfassend zeigt sich also, dass Herr Simon seine Freizeit hauptsächlich auf der Straße mit Fußballspielen verbrachte. Darüber hinaus angelte er am Fluss und ging Schwimmen. Im Winter spielte er auf einem See Eishockey. Er ging als Messdiener in die Kirche, verbrachte bei seinem Onkel die Ferien und ging in die Musikschule, um hier Akkordeon zu lernen und in seiner Jugend einer Band beizutreten.

Es fällt auf, dass er von keinen pädagogisch betreuten Freizeitangeboten erzählt. Solche gab es zu seiner Zeit nicht. Da es aber viele Kinder in der Nachbarschaft gab, wurde der Nachmittag nie langweilig. Die Eltern, so scheint es, haben sich nicht großartig um die Kinder gekümmert. Herr Simon ist alleine zur Schule gegangen, spielte alleine bis abends draußen und fuhr im Winter unbeaufsichtigt auf einem halbzugefrorenen See Schlittschuh.

## 4.2 Interview mit Frau Sommer

Frau Sommer wurde im Herbst 1965 als fünftes von sechs Kindern geboren. Sie hat vier ältere Brüder und eine jüngere Schwester. Die meiste Zeit ihrer Kindheit wohnte sie zusammen mit ihren Geschwistern und ihren Eltern in einer Wohnung eines Mehrfamilienhauses in einer Großstadt. Ihr Großvater väterlicherseits wohnte in einer Wohnung über ihnen in demselben Haus. Der Vater von Frau Sommer war von Beruf Rechtsanwalt und später auch als Politiker tätig. Ihre Mutter war Hausfrau und engagierte sich in einigen Frauengruppen. Im Interview erzählt Frau Sommer, was sie in ihrer Kindheit unternommen hat und welche Personen für sie damals besonders wichtig waren.

Ich hatte eigentlich den meisten Kontakt zu meinem Bruder Michael. Der ist Jahrgang 1962 und war das oder ist das vierte Kind unserer Familie. Und natürlich zu meiner jüngeren Schwester, mit der ich ähm ganz viel in der Kindheit ähm ver- ähh gespielt habe, weil wir uns einfach auch zusammen ein Zimmer geteilt haben. Und erst im Jugendalter haben wir jeder ein eigenes

Zimmer bekommen, von daher war meine Kindheit sehr geprägt ähm mit dem Leben mit meiner Schwester.

Aus der Interviewpassage wird deutlich, dass Frau Sommer in ihrer Kindheit viel Zeit mit zwei ihrer fünf Geschwister verbracht hat. Die beiden Geschwister waren jene, die direkt vor bzw. nach ihr geboren wurden. Weil die Geschwister ähnlich alt waren, haben sie mehr Anknüpfungspunkte zueinander gehabt als zu den drei anderen Geschwistern und in ihrer Kindheit mehr miteinander unternommen. Die drei älteren Brüder waren, wie Frau Sommer erzählt, zu diesem Zeitpunkt schon in der weiterführenden Schule und haben dadurch nicht mehr so viel an dem «Freizeitleben» ihrer jüngeren Geschwister teilgenommen.

Da sich die beiden Schwestern zudem ein Zimmer teilten, beide gleichen Geschlechts waren, waren sie noch enger miteinander verbunden.

Wie Frau Sommer erzählt, haben aber nicht nur ihre beiden Geschwister sie geprägt, sondern auch ihr Großvater:

Was mich auch noch an meine Kindheit erinnert, ist die ähh Begegnung mit meinem Großvater, väterlicherseits, der ähm mit mir und meiner Schwester, ähh, als wir noch nicht in die Schule gingen ganz, ganz viel unternommen hat, um meine Mutter zu entlasten und ich erinnere mich an viele Spaziergänge auf den Friedhof oder ähm zu einem ähm Erholungsort bei uns in der Gegend ähh, wo ein Teich war und wo wir ganz oft Enten füttern warn. Und mein Großvater hat mich eigentlich auch immer begleitet, hat, hat immer viel ähm mich vom Kindergarten abgeholt und auch ähh von der Schule.

Dadurch, dass der Großvater in einer Wohnung über der Familie von Frau Sommer wohnte, war er einerseits Teil der Familie und zugleich Entlastung für die Eltern. Durch die sechs Kinder und dem entsprechend großen Haushalt half der Großvater von Frau Sommer seiner Schwiegertochter, indem er Frau Sommer selber und oft auch ihre jüngere Schwester vom Kindergarten und der Schule abholte. Frau Sommer erzählt, dass sie viele schöne Erinnerungen mit ihrem Großvater verbindet, die meistens in ihrer Freizeit stattgefunden haben. Die Zeit mit ihrem Großvater verbrachte sie anscheinend meistens draußen. Sie ging mit ihm Enten füttern oder unternahm lange Spaziergänge.

Frau Sommer erzählt weiter, dass auch das Spielen mit ihren Freunden und Nachbarn eher draußen stattfand. In der Straße, in der Frau Sommers Familie wohnte, haben viele andere Kinder gewohnt.

Wenn man aus der Schule kam, Mittag gegessen hatte, dann- und die Schularbeiten gemacht hatte, dann ähm bin ich auf die Straße hinausgegangen

und habe geguckt: Wer ist da? Wer spielt auch draußen? Und so haben sich einfach immer wieder Spielgemeinschaften gefunden.

Frau Sommer beschreibt ihre Kindheit als sogenannte Straßenkindheit. Die Kinder aus ihrer Nachbarschaft, ihre Geschwister und sie selber haben viel Zeit draußen mit Spielen verbracht. Durch die relativ hohe Anzahl der Kinder in der Nachbarschaft gab es für Frau Sommer eigentlich immer die Möglichkeit draußen auf andere zu treffen und verschiedene Sachen zu unternehmen oder zu spielen. Das gezielte Verabreden gab es in Frau Sommers Kindheit eher weniger. Frau Sommer erwähnt, dass die Notwendigkeit dafür einfach nicht bestand. In der Zeit ihrer Kindheit sind die Kinder einfach raus gegangen und haben nachgeschaut, wer noch alles da war und wer Zeit zum Spielen hatte. Spielkameraden angerufen, um einen Termin zum Spielen zu vereinbaren, habe sie nie. Man hat sich einfach draußen getroffen.

Also wir haben dort viele, viele Dinge erlebt, ohne, dass wir uns ähh verabreden mussten. Man hat eigentlich immer jemanden zum Spielen gefunden.

Durch die Straßenkindheit, die Frau Sommer beschreibt, haben sich auch immer wieder neue Bekanntschaften ergeben und neue Freundschaften sind entstanden. Frau Sommer zufolge haben auch nicht immer die gleichen Kinder miteinander gespielt. Täglich haben sich neue Gruppierungen von Kindern gebildet.

Meine Freunde haben sich in meiner Kindheit eigentlich ähh durch- durch Straßenbekanntschaften oder durch die Nachbarschaft ähm (3) heraus- ähh gefunden oder- ähm ich hatte meine Freunde einfach in der Nachbarschaft, weil wir ganz viel früher ähm auf der Straße gespielt haben.

Es waren immer genügend Kinder draußen, um Gruppenspiele spielen zu können. Ob Fangen, Verstecken oder auf Rollschuhen oder mit dem Tretauto durch die Nachbarschaft zu fahren, auf der Straße war immer was los und es gab viele Möglichkeiten die Freizeit zu füllen.

In unserer Straße haben viele Kinder in meinem Alter gewohnt und ähh sodass wir also ähh Verstecken und Fangen gespielt haben. Wir sind Rollschuh gefahren, Kettcar ums Viereck.

Frau Sommer erzählt weiter, dass sie später in der Schule von einer Klassenkameradin auf den DLRG (Deutsche Lebens-Rettungs-Gesellschaft e.V.) aufmerksam geworden ist. Dort ist sie einige Jahre geschwommen und hat auch an Wettkämpfen teilgenommen. Außerdem hat sie zusammen mit ihrer jüngeren Schwester und ihrem älteren Bruder mit dem Ballett angefangen.

Ich habe früh ähm durch ähh das Anraten meiner Mutter habe ich ähh Ballett angefangen und bin auch durch eine Klassenkameradin ähh in der Grundschule sehr schnell ähm an den Schwimmsport herangeführt worden und habe viele, viele Jahre bis in die Jugend hinein beim DLRG, bin ich geschwommen. War auf Wettkämpfen und mindestens zwei Mal in der Woche war ich auch ähm beim Schwimmtraining.

Das Freizeitverhalten von Frau Sommer war somit nicht nur vom Spielen auf der Straße oder den Ausflügen mit ihrer Familie geprägt, sondern auch von der Teilnahme in Vereinen. Hier lernte Frau Sommer wieder andere Kinder, als die aus der Nachbarschaft kennen. Dieses Mal allerdings auf einer anderen Ebene. Hier stand der Sport, die Bewegung und das Team im Vordergrund und nicht das Spielen.

Alles in allem, beschreibt Frau Sommer eine behütete Kindheit. Lange- weile oder unausgefüllte Nachmittage erwähnt sie nicht. Das Ende ihrer Kindheit begann für sie mit der weiterführenden Schule. Frau Sommer erzählt, dass ihre Kindheit kein abruptes Ende hatte, aber sie ab der damals siebten Klasse immer mehr in die Pubertät rutschte und durch die Schule auch weniger Zeit für das Spielen draußen hatte.

#### 4.3 Interview mit Herrn Hirte

Herr Hirte ist 1956 geboren. Er wuchs in einem kleinen Dorf in NRW auf und war der Zweitjüngste unter vier Geschwistern. Er hat zwei ältere Schwestern sowie eine jüngere Pflegeschwester, die aber erst in seinem zwölften Lebensjahr in die Familie kam.

Herr Hirte wurde, wie er selber sagt, in eine «normale Familie» hineingeboren. Für ihn bedeutet dies:

Die Mutter war Hausfrau, der Vater im Straßenbau tätig. Später Schachtmeister, gelernter Pflasterer. Die Mutter war alleine zu Hause und kümmerte sich um den Haushalt, der Vater war bis auf Sonntags in Arbeit. Morgens früh bis spät, also eigentlich nicht so sehr präsent.

Daraus kann man schließen, dass das Normalbild einer Familie für Herrn Hirte aus einem vollzeittätigem Vater bestand und einer Mutter, die sich als Hausfrau um die Kinder kümmerte.

Auch die große Anzahl von insgesamt vier Kindern war in der Generation der Babyboomer keine Seltenheit. Herr Hirte berichtet, dass die Kinder in seiner Familie keine Arbeiten der Erwachsenen übernehmen wollten oder auch nicht durften.



Im Haushalt habe ich nie helfen sollen, dürfen. Konnte nicht kochen, nicht mal ein Butterbrot schmieren. Erst im 17. Lebensjahr, als ich dann mal mit meiner Schwester und mit meinem Schwager in die Türkei gefahren bin, wurde mir beigebracht wie man denn ein Butterbrot schmiert. Bis dahin konnte ich das eben noch nicht. Erst als ich gesehen hab, dass man da vielleicht nicht so durchkommt, habe ich mich mit meiner Mutter zusammengesetzt und ein Kochbuch entwickelt, also sie hat es geschrieben und ich habe so das Kochen oder so ein bisschen kochen erlernt, dass ich mich also selber versorgen konnte.

Die Freizeit gestaltete sich bei Herrn Hirte wie folgt:

Die Freizeitgestaltung in der damaligen Zeit sah so aus, dass es eigentlich keine gab. Die Kinder spielten auf der Straße, im Garten, am Berg hinter dem Hause. Ohne große Aufsicht, weil ja auch nicht weiter was passieren konnte. Es gab so gut wie keine Autos und solche Dinge.

Aus dieser Aussage kann man die typische Straßenkindheit erkennen. Anders als heute, spielen die Kinder auf der Straße und oft draußen, ohne viele Spielsachen. Alltagsgegenstände wurden zu Spielzeug umfunktioniert.

Herr Hirte erinnert sich aber noch sehr gut an für ihn besondere Aktivitäten in seiner Kindheit.

Besondere Freizeitgestaltung fand aber statt, wenn der Onkel aus Duisburg kam, kinderlos, und hatte sich dann auch immer irgendetwas überlegt, um solche Highlights zu bringen. Und das ist also von frühster Kindheit, glaub ich, schon von drei Jahren an präsent, dass er immer irgendetwas Tolles gemacht hat.

Oft war die Familie, wenn der Onkel zu Besuch kam, im Zoo oder ging zum Bach in der Nähe und versuchte Fische mit den Händen zu fangen, sie bauten sich Höhlen oder gingen anderen aufregenden Dinge nach.

Im Interview brachte Herr Hirte häufig zum Ausdruck, dass das Geld in der Familie zwar knapp war, die Eltern jedoch immer versuchten den Kindern trotzdem alles zu bieten.

In der Schule war das dann so, als ich eingeschult wurde, die Schultüte war größer als ich selber, es gibt Bilder davon. Und es gab ein Fahrrad, natürlich waren wir arme Leute und es gab ein Fahrrad, ein altes Fahrrad, was neu lackiert worden ist, in grün. Ich kam nicht auf den Sitz, aber an die Pedale und konnte also losfahren. Das war so mein erster Schultag.

Über seine Schulzeit erzählt Herr Hirte nicht gerne:

Die Schule damals war ja eine katholische Volksschule, in der die Kinder sehr böse behandelt wurden. Es wurde geschlagen. Zwischen die Finger, auf den Popo, an den Ohren gezogen, es wurde ins Gesicht geschlagen. Es ging eigentlich nicht so sehr um den Lernerfolg sondern um Erziehungsperspektiven.

Ihm persönlich waren solche Erziehungsmethoden fremd.

Da ich nun sehr weich erzogen worden bin, konnte ich das nie verstehen. Und hab in den ersten drei Jahren also auch sehr schlecht lernen können. Außerdem hab ich das nicht so genau verstanden, was die wollten. Weil einige und viele Dinge konnte ich im Vorhinein schon. Das haben allerdings die Lehrer wieder nicht verstanden, was zu weiteren Schlägen führte und mich im dritten Jahr dazu gebracht hat, eben das dritte Schuljahr zu wiederholen, weil ich da eigentlich nichts mehr verstanden habe und mich zurückgelegt hab.

Per Gesetz wurde die Prügelstrafe zwischen 1970 und 1973 (in Bayern 1980) in den Schulen abgeschafft. Herrn Hirtes Erinnerung zufolge bedienten sich in der katholischen Volksschule jedoch einzelne Lehrer noch dieser Methode. Im weiteren Schulverlauf von Herrn Hirte änderte sich dann seine Situation in der Schule und somit auch seine Sicht auf diese.

Bis zur Klasse sieben, wo ich einen großen Förderer als Lehrer hatte, den Herrn Mahler, der weiteres Potential erkennen konnte und ich so also weiterhin ein guter Schüler sein konnte. Zwischenzeitlich war es ja auch keine katholische Volksschule mehr, sondern eine Zusammenkunftsschule mehrerer Dörfer.

Den Schritt in das Erwachsenenleben machte Herr Hirte an einem bestimmten Ereignis fest.

Ja eigentlich war unsere Familiengestaltung abgeschlossen. Es war dann aber so, dass der Bruder meiner Mutter noch im fortgeschrittenen Alter für Nachwuchs gesorgt hat und seine Ehefrau bei dem Gebären dieses letzten, siebten Kindes verstorben ist, sodass sechs Kinder unter den Geschwistern meiner Mutter verteilt werden mussten und sie natürlich auch eins genommen hatte, das war die Inge. Ich war zu dem Zeitpunkt zwölf Jahre alt und Kind und ein Tag später immer noch zwölf Jahre und kein Kind mehr, also erwachsen. Da war der deutliche Schnitt hin zum Erwachsensein. Das führte dazu, da ich ja nicht mehr auf dem Schoß meiner Mutter sitzen konnte, dass ich relativ schnell eine Freundin oder viele Freundinnen hatte, um das Ganze wahrscheinlich zu überbrücken.

Er war nun nicht mehr der Jüngste und somit nicht mehr das Nesthäkchen unter den Geschwistern. Da mit der Cousine ein neues Kind in die Familie kam, war er nicht mehr derjenige, um den man sich intensiv kümmerte. Ab dem Zeitpunkt, als die Pflegeschwester in die Familie kam, änderte sich auch die Situation der beiden älteren Geschwister. Von ihnen wurde verlangt, schnell erwachsen zu werden und Verantwortung zu übernehmen. Das Los der frühen Verantwortungsübernahme der älteren Schwestern war zudem aber auch die Folge einer körperlichen Erkrankung der Mutter.

Bedingt durch schwere Erkrankung meiner Mutter musste ich in den ersten beiden Lebensjahren des Öfteren bei Tanten unterkommen, wurde da also freundlichst aufgenommen. Das ist mir so präsent. Also ab dem zweiten Lebensjahr weiß ich, dass ich bei einer Tante war. [...] Dadurch dass meine Mutter oft im Krankenhaus war, war meine große Schwester Irmgard eben sehr mit eingebunden. Ich kann mich sehr gut erinnern, dass ich also eigentlich immer an ihrer Hand gewesen bin. Sie war so die Übermutter für mich. Das führte dazu dass sie auch ein frühes Erwachsenenleben führte und sich viel beigebracht hat, so wie Lesen und Schreiben. Eine äußerst lernwillige Schwester eben.

Zusammenfassend kann man also festhalten, dass nach der persönlichen Auffassung des Befragten seine Kindheit mit dem Zeitpunkt endete, als die jüngere Pflegeschwester in die Familie kam.

#### 4.4 Vergleich der Interviews

Was in jedem Interview von Herrn Simon, Frau Sommer und Herrn Hirte beschrieben wird, ist die sogenannte Straßenkindheit. Alle drei Befragten haben viel draußen mit anderen Kindern gespielt und sich mit ihnen, ohne sich vorher zu verabreden, getroffen. Alle drei erzählen, dass sie viel mit Kindern ihres Alters unternommen haben und weniger intensiv von Erwachsenen betreut wurden. Bei Herrn Simon und Herrn Hirte wird deutlich, dass es während ihrer Kindheit keine institutionalisierten Freizeitangebote gab, die Straße in diesem Sinne ein Ort zum Treffen und Spielen wurde. Frau Sommer hingegen erzählt von ihrer Mitgliedschaft im Sport- bzw. Schwimmverein (DLRG). Das kann daran liegen, dass Frau Sommer, im Gegensatz zu Herrn Simon und Herrn Hirte, in einer Großstadt aufgewachsen ist und es in der Kindheit der Babyboomer-Generation dort eventuell schon mehr Angebote für Kinder in der Freizeit gab. Allerdings ging auch Herr Simon eigenen Hobbys nach. Er lernte Akkordeon und Gitarre spielen.

Bei allen drei Interviewten fällt auf, dass zwar die Eltern die Freizeitbeschäftigung ihrer Kinder weniger gestalteten, oft aber andere Familienmitglieder. Dazu gehörten die Geschwister und Großeltern, die sich mit um sie kümmerten, wenn die Eltern arbeiten mussten. Aber auch der Besuch von einem Onkel, wie es bei Herrn Hirte der Fall war, gehörte zur Kindheit dazu. Herr Simon wiederum verbrachte seine Schulferien bei einem Onkel.

Von der Schule berichten alle drei eher weniger. Bildung schien dementsprechend nicht besonders wichtig zu sein. Frau Sommer und Herr Simon

erwähnen die Schule nur kurz. Bei beiden wurden die Hausaufgaben meistens schnell erledigt, um hinterher mehr Zeit zum Spielen zu haben und raus gehen zu können. Herr Hirte spricht hingegen sehr ungerne von der Schule. Ihm zufolge ging es in der Schule weniger um den Bildungserfolg der Schüler und mehr um disziplinierende Erziehung.

## 5. Fazit

Die Zeit, in der die Kinder der Babyboomer-Generation aufwuchsen, war eine Zeit, in der die Wirtschaft boomte und sich somit auch die Löhne und die Renten erhöhten. Die äußeren Bedingungen waren demnach gegeben, um eine Familie ohne Sorgen und mit gutem Gewissen gründen zu können. Die Freizeitangebote für Kinder waren zu dieser Zeit allerdings noch nicht weit entwickelt. Bis auf wenige Institutionen, in denen die Kinder betreut wurden, wie zum Beispiel die Kirche, gab es keine Institutionen, die Ausflüge mit Kindern unternahmen oder Räume zum Treffen und Spielen zur Verfügung stellten. Dementsprechend war die Straße der Treffpunkt zum Spielen und Toben. Dort gab es Platz und es war nicht weit weg von zu Hause. Auch unsere Interviewpartner/innen sprechen viel von ihrer Straßenkindheit.

Alles in allem fällt auf, dass die Interviewten sehr vom Spielen auf der Straße geprägt wurden. Es war immer jemand da, der Zeit zum Spielen hatte. Nachbarskinder und Freunde waren einfach zu erreichen, weil man sie auf der Straße getroffen hat.

## Literatur

- Arold, Stefan (o. J.): Interessantes für Interessierte – Chronik der 60er Jahre. URL: <http://www.franken-online.de/stefan.arold/sixties-chronik.html>, 12.03.2016.
- Bewerunge, Martin (2014): 1964 – das Jahr der 1.357.304 Babys. URL: <http://www.rp-online.de/panorama/deutschland/babyboom-1964-das-jahr-der-1357304-babys-aid-1.4155427>, 12.03.2016.
- Hurrelmann, Klaus/Albrecht, Erik (2014): Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mey, Günter/Vock, Rubina/Ruppel, Paul Sebastian (o. J.): Das narrative Interview. URL: <https://studi-lektor.de/tipps/qualitative-forschung/narratives-interview.html>, 25.02.2016.

- Oertel, Jutta (2014): Generationen-Management, Baby Boomer und Generation X – Charakteristika der etablierten Arbeitnehmer-Generation. Wiesbaden: Springer, S. 31–40.
- Schütze, Fritz (1999): Biographieforschung und narratives Interview, In: Neue Praxis, Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Neuwied: Rhein, S. 283–293.

# Zur Institutionalisierung der Kindheit

## Ein Vergleich der Kindheitserfahrungen der Generation X in der DDR und der BRD

HANNAH BORGSCHIEPER, YANELYS Sánchez, Laura Schier,  
Katharina Schütze und Özlem Özdemir

### 1. Generation X – Zur Institutionalisierung der Kindheit

Jede Generation weist eigene Merkmale auf, die auf die historischen und politischen Gegebenheiten, sowie die Weiterentwicklungen zurückzuführen sind. Gesellschaftliche Einschnitte wie beispielsweise der Bau der «Mauer» zwischen der DDR und der BRD prägten die sogenannte Generation X. Der folgende Artikel stellt einen Vergleich der Kindheitserfahrungen jener Generation in der DDR und der BRD dar. Die Angehörigen der Generation wurden zwischen 1970 und 1985 geboren. Aus der Geschichte ist bekannt, dass es aufgrund der beiden unterschiedlichen politischen Systeme eklatante Unterschiede in der Kinderbetreuung zwischen der DDR und der BRD gab. Während in der BRD die klassische Familie mit der traditionellen Rollenverteilung des arbeitenden Ehemanns und der Hausfrau als Mutter dominierte, war es in der DDR üblich, als Ehefrau ebenfalls einer Beschäftigung nachzugehen. Somit lassen sich auch Unterschiede bezüglich der Betreuungsarrangements feststellen. Die Kinder, die in der BRD aufwuchsen, wurden dem bürgerlichen Erziehungsvorstellungen entsprechend, vorwiegend von ihren Müttern betreut, währenddessen die Betreuung der Kinder in der DDR ab einem sehr frühen Alter vermehrt in Institutionen stattfand. Im Mittelpunkt des Artikels steht die Frage, welche Auswirkungen der Besuch verschiedener Betreuungsinstitution wie der Kinderkrippe, des Kindergartens oder des Schulhorts auf die Kindheitserfahrungen hatte. Was sagen die mittlerweile erwachsenen Kinder der Generation X hierzu? Litten

sie unter Heimweh? Waren ihnen ihre Eltern während ihrer Kindheit präsent genug? Wie charakterisieren sie das Verhältnis zu ihren Eltern?

Zur Analyse dessen wird zunächst auf aktuelle Befunde zum Thema eingegangen. Es wird die Kindheit der Generation X in der DDR und der BRD dargestellt, wobei es vor allem um die Institutionalisierung ihrer Kindheit geht. Der Krippen-, Kindergarten- und Hortbesuch steht hierbei im Vordergrund. Der Begriff der «institutionalisierten Kindheit» wird erläutert und die finanziellen Möglichkeiten der Familien aufgegriffen. Des Weiteren werden die Methoden unserer Forschung erläutert und dargestellt. Da wir anhand biographischer Interviews Informationen erlangt haben, wird diese Methode genauer beschrieben. Durch offen gestellte Fragen, die den Befragten die Möglichkeit gaben, frei aus ihren Erinnerungen zu erzählen, konnten wir umfassende Eindrücke erlangen. Wir haben fünf biographische Interviews mit Menschen aus der Generation X aus West- und Ostdeutschland geführt. Diese werden ausgewertet, analysiert und interpretiert, sodass einige Schlüsse über die Bedeutung einer «Familien-» im Vergleich zu einer «institutionalisierten Kindheit» gezogen werden können. Es werden Themen, wie die emotionale Nähe zu den Eltern und deren Präsenz, sowie die Verantwortung für Geschwisterkinder analysiert. Wir gehen der Frage nach, ob Kinder, die früher auf sich allein gestellt waren und Betreuungsinstitutionen, wie die Kinderkrippe, den Kindergarten und den Hort besucht haben, schneller erwachsen werden mussten bzw. wurden, ob der Besuch der Betreuungsinstitutionen Auswirkungen auf das Sozialverhalten hatte. In der abschließenden Diskussion wird es um den Besuch der Betreuungsinstitutionen im Kontext der Erwerbstätigkeit der Eltern gehen. Da in der Generation X die Scheidungsraten merklich gestiegen sind, wird an ihrem Beispiel insbesondere auf die Erwerbstätigkeit der Mütter eingegangen. Diskutiert und interpretiert werden die Unterschiede zwischen der BRD und der DDR bezüglich des Kinderkrippen-, Kindergarten- und Hortbesuchs anhand der Resultate unserer geführten Interviews. Außerdem wird das traditionelle Verständnis von Familie erläutert, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Beziehung zwischen Mutter und Kind gelegt wird.

## 2. Historischer Kontext

Dass die Kindheitserfahrungen in der DDR und der BRD hier getrennt voneinander betrachtet und verglichen werden, liegt an der Teilung des Landes seit 1961. Die sogenannte «Mauer» wurde gebaut und trennte Deutschland in zwei Teile (vgl. BMFSFJ 1994, S. 21). In der BRD waren zwischen 1974 bis

1982 Helmut Schmidt (vgl. Soell 2008, S. 279) und zwischen 1982 bis 1998 Helmut Kohl Bundeskanzler in der Bundesrepublik Deutschland. Die BRD war seit Beginn ihrer Gründung eine Demokratie. In der DDR herrschte der Sozialismus, den Erich Honecker seit 1971 als Staatsoberhaupt vertrat (vgl. Bouvier 2002, S. 68). Die in der DDR lebenden Menschen hatten kaum einen Zugang zu der Welt außerhalb der gezogenen Grenze. Eine Ausreise in ein westlich geprägtes Land war nur in bestimmten Ausnahmesituationen erlaubt und wurde als «Republikflucht» (vgl. BMBFSJ 1994, S. 21) geahndet und unter Strafe gestellt. An der «Mauer» standen Soldaten, die Menschen an der Aus- und Einreise hinderten, wobei diese dabei auch von ihren Waffen Gebrauch machen sollten, sobald Menschen versuchten, aus der DDR zu flüchten. Die sogenannte «Staatssicherheit» sorgte für die Überwachung und Verfolgung sogenannter «politischer Feinde». Natürlich gab es Anhänger des Sozialismus und der DDR (vgl. BMBFSJ 1994, S. 22), die den Staat unterstützten. Die «Gegner», die sich nicht konform zeigten mit der Regierungsform und der fehlenden Freiheit, mussten ihre Zweifel verheimlichen, da ihnen bei Aufdeckung ihres Zweifelns Strafen, wie zum Beispiel ein Gefängnisaufenthalt drohten. Der Konsum von Medien aus der Bundesrepublik war strengstens verboten, so wurden in vielen Haushalten Sendungen vom «Klassenfeind» mit größter Vorsicht angesehen (vgl. BMBFSJ 1994, S. 21). Da die Medien jedoch für viele Familien die einzige Möglichkeit waren, um sich über das Geschehen außerhalb der «Zone» zu informieren, gingen etliche Menschen das Risiko ein. Während Kunst und Kultur in der DDR sozialistisch geprägt waren und Filme dazu dienten, die Menschen vom Regime zu überzeugen («Ich war neunzehn», «Der stille Don») und moralische Inhalte zu vermitteln (vgl. BMBFSJ 1994, S. 22), entwickelte sich der Westen freier. «Die wilden 70er» begannen, Festivals wurden besucht und die Musik aus vielen Teilen der Welt gewann immer mehr an Popularität. Die Freizeitmöglichkeiten in der DDR bestanden hauptsächlich aus Aktivitäten in der Gemeinschaft, so gab es Jugendvereine, Arbeitsgemeinschaften und Ganztagskindergärten. Es wurde viel gemeinsam und auch außerhalb der Familie unternommen wie zum Beispiel Schlittschuhlaufen, Theaterbesuche, Schwimmen und andere Sportarten (vgl. BMBFSJ 1994, S. 22).

Ein großer Unterschied zwischen der DDR und der BRD bestand in der Kinderbetreuung und der Rollenverteilung zwischen Männern und Frauen. In der DDR waren Frauen die Mitverdienerinnen der Familie. Frauen wurden beruflich gefördert. Im Zuge dessen wurden Krippen, Ganztagskindergärten und Schulhorte eingeführt, sodass die Kinderbetreuung zuverlässig gewährleistet war. «Die Arbeitspflicht aller Arbeitsfähigen, ohne



Unterschied des Geschlechts [wurde] Grundgesetz der sozialisierten Gesellschaft» (Bouvier 2002, S. 246). Ein weiteres Angebot war zudem der zinslose Ehekredit (vgl. BMBFSJ 1994, S. 22). Allerdings blieb «trotz vielfältiger Hilfe – vor allem in den späteren Jahren –, insbesondere im Rahmen der Kinderbetreuung [...], das Alltagsleben der Frauen in der DDR wesentlich durch das Spannungsfeld zwischen Beruf und Familie bestimmt» (Bouvier 2002, S. 247).

An dieser Stelle wird deutlich, dass der historische Kontext eine wichtige Rolle in Bezug auf unsere Forschungsfrage spielt, die Kindheitserfahrungen in der BRD und der DDR entsprechend getrennt voneinander betrachtet werden müssen. Die alltäglichen Lebenserfahrungen in den beiden Teilen Deutschlands stellten große Unterschiede dar. In diesen eklatanten Unterschieden liegt die Begründung für unterschiedliche Prägungen und Lebensformen der Menschen.

### 3. Zur Emanzipation der Frau und pluralisierten Lebensformen

Im Zentrum dieses Kapitels wird dargelegt, welche Rahmenbedingungen und Strukturen im geteilten Deutschland vorzufinden waren. Anfänglich wird der Blick unter Einbezug der beruflichen Strukturen der Eltern auf die Kindheit und das Leben in den für die Kinder vorgesehenen Institutionen gelenkt. Es wird den Fragen nachgegangen, was eine institutionalisierte Kindheit ist und wie sich die Kindheit unter verschiedenen Faktoren im Vergleich der Bundesrepublik Deutschland und der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik unterscheidet.

Dazu werden zunächst die Definitionen von Krippen, Kindergärten und Horten erläutert. Um die Tragweite des Geschehens in Bezug auf die Erziehung verstehen zu können, muss ein Rückblick in die Vergangenheit geworfen werden, in der in den Erziehungsvorstellungen ein Umbruch erfolgte. Allgemein lässt sich festhalten, dass die Mütter der Generation X seit Ende der 1960er Jahre vermehrt nach Selbstverwirklichung und einer beruflichen Emanzipation im öffentlichen Leben strebten. In der DDR war dies politisch motiviert, in der BRD erfolgte ein Umdenken aufgrund der Studentenbewegung zum Ende der 1960er Jahre und der daraus hervorgehenden neuen Frauenbewegungen, die dazu führten, dass immer mehr Frauen unabhängiger von ihren Ehemännern werden wollten (vgl. Niehuss 2007, S. 115). In beiden Staaten führte die verstärkte Unabhängigkeit der

Frauen von ihren Männern unter anderem zu einer Steigerung in der Scheidungsrate. In der DDR haben sich die Ehescheidungen zwischen 1960 und 1986 von 24.540 auf 52.439 mehr als verdoppelt. Zwischen 1977 und 1987 wurden weniger Kinder geboren, weniger Ehen geschlossen, mehr Ehen geschieden. Dies führte zu einer Pluralisierung der Lebensformen. Es gab viele nichteheliche Partnerschaften mit oder ohne Kinder und auch einen Zuwachs von Alleinerziehenden und Stieffelternfamilien (vgl. Vel Job 1991, S. 60). In der BRD waren Ehepaare mit Kindern im Jahr 1972 die vorherrschende Lebensform. 9,6 Millionen Paare waren verheiratet. Daneben existierten Zwei-Generationen-Familien. Weit weniger vertreten waren Alleinerziehende und Alleinstehende ohne Kinder (vgl. Melzer 1991, S 70 f.).

Die traditionellen Formen der Kindererziehung und der Erziehungsziele wurden in beiden deutschen Staaten hinterfragt. Im Mittelpunkt standen die Entfaltung der kindlichen Bedürfnisse, sowie die Selbstbestimmung des Kindes. Kinder sollen Entscheidungsfreiheit entwickeln, sprich Autonomie erlangen, um selbstständig Entscheidungen treffen zu können. Dieser Grundsatz von Willensfreiheit und Entfaltung steht im Kontrast zu vergangenen Generationen, in denen der Schwerpunkt auf das Einhalten von Regeln und autoritärer Erziehung gelegt worden ist. Diese neuen Aspekte der Erziehung fanden zahlenmäßig zwar wenige Anhänger, jedoch führte es zu einem Überdenken der bisherigen Erziehungsformen und Methoden der Elterngeneration. Statt die alten Methoden der vorigen Elterngeneration unhinterfragt und kritiklos nachzuahmen, wurde das Interesse geweckt, neue Formen der Erziehung anzuwenden und zu gestalten. Der antiautoritäre Erziehungsstil erwachte. (vgl. Niehuss 2007, S. 116)

### 3.1 Zur Institutionalisierung der Kindheit

Institutionalisiert bedeutet laut Lepsius eine Handlungsorientierung, die nicht situativ, spontan und einmalig geschieht, sondern eine Dauerhaftigkeit darstellt. Als Institution bezeichnet werden Einrichtungen, die sozialen Strukturierungen einen Wertbezug geben und diese handlungsrelevant re-präsentieren. (vgl. Lepsius 1995, S. 394)

Zunächst werden grundlegende Definitionen zu den wichtigsten Institutionen in der Kindheit angeführt. Als wichtigste Institutionen gelten die Kinderkrippe, der Kindergarten und der Hort. Kinderkrippen sind öffentlich finanzierte pädagogische Betreuungsangebote für Kinder bis zum dritten Lebensjahr. Der Kindergarten wird von Kindern ab drei Jahren besucht. Er ist eine Einrichtung, die die Kinder bis zum Eintritt in die Schule

besuchen können. Der Hort als Institution fungiert als Bildungs- und Erziehungsbetreuung für Kinder vom Schuleintritt bis zum vierzehnten Lebensjahr. (vgl. Rauschenbach/Schilling 2001, S. 223)

### 3.2 Kindheit in der DDR:

#### «allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeiten»

Im Folgenden wird näher auf die Entstehung der Krippen-, Kindergarten- und Horteinrichtungen innerhalb der DDR eingegangen. Die Implementation der Einrichtungen hatte in der Deutschen Demokratischen Republik anfänglich die gleichen Ziele, wie die in der Bundesrepublik Deutschland. Die Grundidee der Entstehung war es, Müttern aus ärmlichen Verhältnissen eine Möglichkeit der Erwerbstätigkeitsaufnahme zu garantieren und die Bedingungen der Entwicklung der (Klein-)Kinder, die unter schwierigen Familienverhältnissen lebten, zu verbessern. Ab 1955 entwickelten sich, anders als in der Bundesrepublik Deutschland, in der DDR die Kindereinrichtungen zu einer Sicherstellung der ökonomischen Gleichstellung der Frau in der Gesellschaft. Die Entstehung von Arbeitsplätzen (für Frauen) war das volkswirtschaftliche Ziel. (vgl. Zwiener 1991, S.107) Die Einrichtungen für Kinder hatten nicht nur die Funktion der Betreuung und Erziehung, sondern ihnen wurde eine wichtige sozialpolitische Funktion zugesprochen. Die Betreuungsangebote wurden den Familien gleichgesetzt. Familien wie auch die Institutionen trugen Erziehungsverantwortung. Die Mütter und Frauen sollten erwerbstätig sein und durch das staatliche Angebot sollte die Gründung und Verwirklichung einer Familie gewährleistet sein. (vgl. Nentwig-Gesemann 1999, S. 20 f.)

Entsprechend waren die Rahmenbedingungen des Aufwachsens für die Generation X in der Deutschen Demokratischen Republik völlig andere als in der Bundesrepublik Deutschland. Das Verhältnis von Familie und Staat unterlag in der DDR einer anderen Definition als in der BRD. Die Rahmenbedingungen für Kinder und Jugendliche schufen der Staat und die Partei. Durch staatlich organisierte Einrichtungen für Kinder und Jugendliche blieb der Staat sowohl in der Kinderkrippe, im Kindergarten und in der Schule als auch in der Freizeit für Kinder und Jugendliche aktiv und präsent. Der Schwerpunkt in der Erziehung wurde durch den Staat und die Staatspartei gelenkt. Dabei wurde großer Wert auf eine «allseitige gebildete sozialistische Persönlichkeit» gelegt. «Das Leben von Kindern und Jugendlichen war bestimmt durch vielfältige Sozialkontakte und -erfahrung[en]

im Kollektiv. [...] Zentral waren Einordnungsbereitschaft in die Hierarchie und Disziplin» (Mayer/Schulze 2009, S. 85).

Die meisten Kinder in der DDR besuchten schon in ihren frühen Lebensmonaten die Kinderkrippe (vgl. Mayer/Schulze 2009, S.37). Die Kinderkrippe als Institution nahm Kinder bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres in Obhut. 1970 wurden 29 Prozent der Kinder im Alter von wenigen Monaten in Ganztagskrippen versorgt. In der Mitte der achtziger Jahre waren es schon 80 Prozent der Kleinkinder, die von flächendeckenden Angeboten der Ganztagsbetreuung profitierten. Weiterführend ab dem dritten Lebensjahr ging es für die Kinder in den Kindergarten. Im Jahr 1985 war die Anzahl der Kinder im Kindergarten bereits auf 95 Prozent gestiegen. Als Schulkind wurde der weitere Tag nach dem Unterricht in Einrichtungen wie beispielsweise dem Schulhort verbracht. Waren es 1970 schon 47 Prozent der Schulkinder, die den Schulhort nach der Schule besuchten, lag die Anzahl an Kindern, die einen Schulhort besuchten, im Jahr 1985 bereits bei 84 Prozent. Während die meisten Eltern einer Berufstätigkeit nachgingen, war die Betreuung in der Ferienzeit staatlich organisiert. Da die Eltern nicht so viel Urlaub hatten, wie die Kinder Ferien, wurde ein vielfältiges Angebot für Kinder jeglichen Alters auch während der Ferienzeit geschaffen. Die Ganztagsbetreuung war von der Krippen- bis zur Hortbetreuung weitgehend kostenlos, nur Zuschüsse für die Verpflegungskosten der Kinder waren von den Eltern zu entrichten. Die Kinder besuchten die Krippe, den Kindergarten und/oder den Schulhort von montags bis freitags. Meistens wurden sie frühmorgens in die Institutionen gebracht und auch meistens abends, manchmal sogar spätabends, wieder abgeholt, so dass sie den ganzen Tag in der Einrichtung verbrachten (vgl. Mayer/Schulze 2009, S. 37–40). Das umfassende Angebot an Kinderbetreuung war nach Auffassung der politischen Führung eine gelungene Sozialpolitik und die Leistungsfähigkeit des Staats war, dass allen Kindern der DDR das Recht auf Bildung und einer Kindheit in «Glück und sozialer Geborgenheit» gegeben wurde. Des Weiteren wurde dadurch den Frauen und Müttern eine weitgehende Gleichberechtigung in der Teilhabe an der politischen und ökonomischen Stärkung des sozialen Staates sichergestellt (vgl. Nentwig-Gesemann 1999, S. 21).

### 3.3 Kindheit in der Bundesrepublik: Individualistisches Erziehungskonzept – fehlende Institutionen

Die Familienpolitik der BRD konzentrierte sich stärker auf die Kleinfamilie mit einer nicht berufstätigen Mutter. Die Männer und Väter waren in der Regel ganztätig erwerbstätig. Die Berufstätigkeit der Frauen und Mütter hingegen war meist von der Zahl und dem Lebensalter der Kinder abhängig. In Westdeutschland bestand eine begrenzte Verfügbarkeit an öffentlichen Betreuungsangeboten, insbesondere für Säuglings- und Kleinkinder unter drei Jahren. Durch diese Gegebenheiten war es in aller Regel die Sache der Mutter, die Betreuung der Kinder zu übernehmen. Nach Befragungen in den achtziger Jahren glaubten neun von zehn Bundesbürger/innen, dass es für die Kindesentwicklung schädlich sei, wenn die Mutter eine Berufstätigkeit ausübte. Die Betreuung in Kinderkrippen lag 1970 bei unter einem Prozent. Dies zeigt auf, dass kaum ein Kind in einer Krippe untergebracht wurde. Da jedoch die Anzahl der Frauen, die eine Berufstätigkeit aufnehmen wollten oder mussten, stieg, wurden immer mehr Kinder durch Tagesmütter betreut. Das institutionalisierte Betreuungsangebot wurde in den folgenden Jahren ausgebaut (vgl. Mayer/Schulze 2009, S. 41). Die meisten Kinder besuchten einen Kindergarten, allerdings nur für wenige Stunden am Vormittag. Der Besuch des Kindergartens wurde aufgrund der Idee, die Kinder pädagogisch zu prägen, ausgeführt und stand nicht als Entlastung für die Mutter da. In den wenigen Stunden im Kindergarten sollten die Kinder mit anderen Kindern in Kontakt treten, voneinander und miteinander umgehen lernen. Im späteren Verlauf als Schulkind nach Beendigung des Unterrichts, wurde anders als in der DDR, nicht in den Hort gegangen, sondern nach Hause. Dort wurde zu Mittag gegessen und die Mutter half danach in aller Regel bei den Hausaufgaben. In der Bundesrepublik waren die Aktivitäten außerhalb der Schule abhängig von der Bildungsschicht und den finanziellen Voraussetzungen der Eltern (vgl. Mayer/Schulze 2009, S. 74 f.). Die institutionelle Betreuung der Kinder zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr war nicht für alle sichergestellt. Im Jahr 1975 besuchten gerade mal 56 Prozent der Drei- bis Fünfjährigen einen Kindergarten.

Die Gestaltungsmöglichkeiten der Freizeit der Kinder wurden, wegen Mangel an Spielgefährten und/oder nicht vorhandenen Geschwistern sowie wenigen Kindern in der Nachbarschaft, meist von den Müttern aktiv organisiert und waren daher nicht spontan (vgl. Mayer/Schulze 2009, S. 42 f.). Die Mütter aus bildungsorientierten Familien waren Chauffeurinnen ihrer

Kinder, die sie zum Ballett, Klavierunterricht oder anderen Freizeitaktivitäten fuhren oder wieder abholten (vgl. Mayer/Schulze 2009, S. 75).

Ausschlaggebende Elemente der unterschiedlichen Erfahrungen in der Kindheit waren die Erwerbstätigkeiten der Mütter. In der DDR waren über achtzig Prozent der Mütter in Vollzeit berufstätig, hingegen gingen in der BRD nur ein Drittel der Mütter eine Erwerbstätigkeit nach (vgl. Mayer/Schulze 2009, S. 44).

In der Bundesrepublik Deutschland lag die Verantwortung der Erziehung bei der Familie und hier insbesondere bei den Müttern. Zur Auswahl standen in den siebziger Jahren verschiedene Erziehungsstile. «Im Westen war die Erziehung [...] durch die Spannweite von traditionellen Stilen mit religiösen Prägungen bis hin zur liberalen Erziehung bestimmt, die aus der antiautoritären Bewegung der 68er-Generation rührt» (vgl. Mayer/Schulze 2009, S. 84).

Werden beide Erziehungsformen gegenübergestellt, wird deutlich, dass die Kindheit in der DDR vom frühen Lebensjahr an davon geprägt war, das Leben des Kindes an das Kollektiv zu gewöhnen und Kinder entsprechend zu erziehen. Die kollektiven Erziehungsstile waren vorherrschend. In der Bundesrepublik Deutschland hingegen überwog das individualistische Erziehungskonzept, was durch fehlende Institutionen für die frühkindliche Erziehung und damit den höheren Einfluss der Eltern, besonders der Mutter, erklärbar ist (vgl. Leuzinger-Bohleber/Garlichs 1993, S.126).

## 4. Das Leitfaden-Interview

In der qualitativ empirischen Sozialforschung ist das Interview eine der beliebtesten Methoden überhaupt. In unserer Gruppe haben wir uns dazu entschlossen, die Kindheitserfahrungen der Generation X, die zwischen 1970 und 1985 geboren wurde, per Interview zu untersuchen.

Damit wir verallgemeinerbare Ergebnisse unserer durchgeführten Interviews erzielen konnten, erstellten wir einen Leitfaden. Das Hauptaugenmerk des Leitfadens bestand vor allem darin, dass vor dem Interview ein durchdachter Leitfaden mit vorformulierten Fragen erarbeitet wurde, der die Durchführung unserer Interviews erleichtern sollte. In unseren Interviews wollten wir vor allem das Biographiewissen der Befragten erheben. Unser Hauptanliegen war es, die Befragten im Interview vollkommen frei von sich erzählen zu lassen. Der Leitfaden sollte Möglichkeiten zum Nachfragen bieten. Dazu kommt, dass wir durch den Leitfaden eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse der verschiedenen Einzelinterviews erzielen wollten.

Da wir die Institutionalisierung der Kindheit von der BRD und der DDR untersuchten, erfragten wir Themenaspekte wie die außerfamiliäre Betreuungszeit, das Verhältnis zu den Eltern, Geschwister und soziale Kontakte, die Wohnlage, das Freizeitverhalten, sowie die Notwendigkeit von Regeln und Strukturen. Wir gingen der Frage nach, ob es bei den befragten Personen überhaupt eine Institutionalisierung der eigenen Kindheit gab. Wenn ja, wollten wir wissen, ob die Befragten während der institutionellen Betreuung Heimweh verspürten und wie sie damit umgegangen sind. Darüber hinaus interessierte uns das Verhältnis zu eventuell vorhandenen Geschwisterkindern. Wir wollten wissen, ob die Interviewpartner/innen zentral in der Stadt oder eher ländlich wohnten. Wir interessierten uns für Freundschaften in der Nachbarschaft, dafür ob sich die Person an bestimmte Regeln und Grenzen im Kindergarten/zu Hause halten musste.

Die von uns geführten Interviews wurden von uns jeweils transkribiert; der Gesprächsverlauf und einzelne Erkenntnisse wurden verschriftlicht, ehe wir sie themenspezifisch auswerteten (vgl. Heinz 2012, S. 54 f.).

## 5. Resultate der Interviews zum Thema: Generation X – Institutionalisierung der Kindheit in der DDR und der BRD im Vergleich

Insgesamt führten wir innerhalb der Kohorte der Generation X fünf qualitative, biografische Interviews durch. Hierbei handelt es sich um drei männliche Interviewpartner und zwei weibliche, die zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 30 und 36 Jahre alt waren. Drei der Interviewpartner/innen stammen aus der Bundesrepublik Deutschland (BRD) und zwei wurden in ihrer Kindheit in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) sozialisiert.

Ziel unserer Interviews war es, Erfahrungen, Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede und strukturelle Änderungen im Institutionalisierungsprozess in der Kindheit, ihre Auswirkungen und die Gründe dieser im Ost-/Westvergleich herauszufinden.

Zunächst werden die Interviews der Personen mit westdeutschem Hintergrund näher beleuchtet. Geführt wurden die Interviews von Özlem Özdemir, Laura Schier und Hannah Borgscheiper. Danach werden jene mit ostdeutschem Hintergrund analysiert. Die Interviews wurden von Yanelys Sánchez und Katharina Schütze geführt. Anschließend gilt es, die Ergebnisse der Interviews miteinander in Vergleich zu setzen.

## 5.1 Kindheitserfahrungen in der BRD

Das erste Interview wurde mit einer männlichen Person im Alter von 32 Jahren geführt. Diese wurde 1984 in Essen geboren, ist dort aufgewachsen und hat zwei jüngere Geschwister. Während des Interviews sprach er nur von seiner Mutter, was vermuten lässt, dass diese entweder alleinerziehend war oder der Vater eine weniger wichtige Rolle in der Familie spielte. Er schilderte, dass er im Alter von fünf Jahren in den Kindergarten kam und diesen ein Jahr lang besuchte. Dass er nur kurze Zeit in dieser Einrichtung verbrachte, führte er gleich zu Beginn des Interviews an, da er selbst der Meinung ist, ziemlich spät in den Kindergarten gekommen zu sein. Er begründete die späte Entscheidung in den Kindergarten geschickt worden zu sein damit, dass seine Mutter zu diesem Zeitpunkt gearbeitet hat und sein Onkel, zu dem er offenbar ein enges Verhältnis hatte, eine Ausbildung begann. Es lässt sich vermuten, dass somit niemand zu Hause die Versorgung der Kinder übernehmen konnte. Von dieser Entscheidung war nicht nur er, sondern auch seine jüngere Schwester, welche mit vier und sein jüngerer Bruder, welcher mit drei Jahren in den Kindergarten geschickt wurde, betroffen. Seinen Erzählungen ist zu entnehmen, dass er vermutet, seine Mutter könnte überfordert gewesen sein, sich neben der Arbeit auch um zwei Kleinkinder zu kümmern. Das könnte ein weiterer Grund für diese Entscheidung gewesen sein. Er vermutet, dass er nicht in den Kindergarten gekommen wäre, wenn sein Onkel keine Ausbildung begonnen hätte und er weiterhin die Zeit gehabt hätte, sich um ihn zu kümmern.

Das Thema der erlebten Gefühle und Eindrücke im Zusammenhang mit dem Besuch eines Kindergartens spielte eine wichtige Rolle in dem Interview. Der Interviewpartner erzählte, dass er während der ersten Zeit des Aufenthalts Heimweh empfunden hatte:

Wenn ich so zurückblicke. Ja, die ersten Wochen waren halt, wie gesagt, schwierig und ich hatte oft Heimweh natürlich.

Dennoch verbindet er diese Zeit mit viel Spaß und Spielen. Die veränderte Lebenssituation führte laut den Schilderungen des Interviewten auch zu strukturellen Änderungen innerhalb der Familie, die sich vor allem auf den Tagesablauf der Familie bezogen:

Vorher war alles natürlich viel freier und ich konnte dann morgens aufstehen, wann ich wollte und dann kam ich halt in den Kindergarten. Ich musste dann morgens immer früh aufstehen und abends dann natürlich auch früher schlafen gehen.



Im Kindergarten hat der Interviewte viele Freunde gefunden, Freunde, mit denen er sich auch außerhalb der Einrichtung traf. Generell empfand er diese Veränderungen als positive Vorbereitung auf die darauffolgende Grundschulzeit. Er resümiert, auch wenn er letztendlich nur ein Jahr im Kindergarten verbrachte, dass ihm dieses den Einstieg in die Grundschule erleichtert hat und er besser mit den strukturellen Neuheiten umgehen konnte, als wenn er ohne Kindergartenzeit eingeschult worden wäre.

Der nächste Interviewpartner war ebenfalls männlich und zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt. Er wurde 1985 in Hildesheim geboren, hat zwei Schwestern und einen Bruder, ist jedoch relativ früh mit seiner Mutter in eine andere Stadt, in die Nähe der Großeltern gezogen. Das Verhältnis zu seiner Mutter beschreibt er als weniger innig, das zu seinem leiblichen, jedoch meist abwesenden Vater als schwierig. Da seine Mutter berufstätig war, musste er in den Kindergarten und verbrachte viel Zeit bei seinen Großeltern, die ihn auch nach dem Kindergarten betreuten. Er erwähnt, dass diese eine Stütze und Hilfe in der Erziehung waren und er bis heute eine innige Bindung zu ihnen hat. Während die Familie in der Nähe der Großeltern wohnte, war der Befragte noch ein Einzelkind. Somit lag die Aufmerksamkeit der vor allem von den Großeltern erbrachten Erziehung voll bei ihm. Er beschrieb, dass er einige Freunde hatte, dass diese Freundschaften allerdings mehr zweckgebunden als innig waren. Da der Vater des Befragten Alkoholprobleme hatte, zogen er und seine Mutter währenddem er in die 1. Klassenstufe ging, plötzlich zurück in seine Geburtsstadt und lebten dort eine Weile in einem Frauenhaus. Am Nachmittag wurde er dort von Sozialarbeiter/innen der Caritas betreut. Seinen Erinnerungen zufolge war die Zeit im Frauenhaus für ihn

keine schöne Zeit. Wir haben jetzt auch nicht gehungert oder so, aber ähm also mit Kindheit hat das jetzt nicht viel zu tun, ehrlich gesagt. [...] Das war halt sowas wie ein Auffangheim. Ähm, die Gänge waren kahl, da war nichts los (.). Da waren zwar Leute äh und es war immer irgendwie Beschäftigung, aber ich kann mich jetzt nicht irgendwie an Sachen erinnern, die man als Kind da jetzt wirklich gerne gemacht hat. Das war schon Selbstbeschäftigung in (.) in diesem Frauenheim.

Zwar erwähnte er, dass er sich im Frauenheim immer gut mit allen Kindern um ihn herum verstanden habe und mit einigen auch noch lange Zeit Kontakt hielt, er aber relativ früh zu einem selbstständigen Einzelgänger wurde. Dieses Verhalten könnte einerseits auf die aus seiner Perspektive nicht adäquate Betreuungssituation zurückzuführen sein, andererseits aber auch auf die eher schwierigen Familienverhältnisse, da er ebenfalls angibt, nie

eine richtige Orientierungsperson gehabt zu haben. Nach dem Aufenthalt im Frauenhaus zog er mit seiner Mutter und seiner Schwester, vor der Geburt seiner zweiten Schwester und seines Bruders, in eine eigene Wohnung und fand eigenen Aussagen zufolge wieder etwas Halt. Jedoch betont der Interviewpartner auch für diese Zeit, dass er sehr früh selbstständig und verantwortungsvoll sein musste und in diesem Zuge schnell einen eigenen Schlüssel zu der Wohnung anvertraut bekommen hat:

Ich hab (.) relativ viel Verantwortung auch gehabt, also ich bin schon, sobald ich laufen konnte (.), jetzt übertrieben gesagt, sobald ich laufen konnte und was tragen konnte, bin ich auch einkaufen gegangen.

Gefühle wie Heimweh erwähnt er während des Interviews nicht. Er beschrieb, dass es neben den Abläufen im Kindergarten für ihn wenig Regeln und Strukturen gab. Er hatte nie ein besonders enges Verhältnis zu seiner Mutter, erzählt aber nichts Negatives über sie, wirkt eher abgeklärt und ist wenig emotional, bis auf die Schilderungen, die seine Großeltern betreffen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Zeit in der Institution Kindergarten für ihn normaler Alltag war und es aus seiner Sicht keine Alternative gab. Er hatte wenig enge Freunde, hatte aber trotzdem guten Kontakt zu anderen Kindern und seinen Geschwistern. Von der Mutter gesetzte Regeln und Grenzen gab es für den Interviewten wenig. Er erlernte vielmehr schon in frühen Jahren Eigenverantwortung und Selbstbeschäftigung.

Das dritte Interview wurde ebenfalls mit einer männlichen Person geführt. Diese wurde in Soltau im Jahr 1984 geboren. Er ist als Einzelkind aufgewachsen. Seine Eltern waren beide voll berufstätig, weshalb er im Alter von drei Jahren in einen Kindergarten kam, den er aufgrund des Umzugs der Eltern im gleichen Alter wechseln musste. Seinen Erinnerungen zufolge war der Wechsel

n bisschn schwierig [...], weil halt alles wieder neu [war], von Anfang neue Kinder, Kinder kennenlernen und äh und son Freundeskreis, den man da hatte, war dann ja so mehr oder weniger weg durch die Distanz.

Darüber hinaus wurde der Interviewpartner vor seinem dritten Lebensjahr von seinen Großeltern mütterlicherseits betreut, zu denen er ein sehr enges Verhältnis hegte. Er beschreibt die Großeltern im Interview als sehr liebevoll und nicht streng, was vermuten lässt, dass Regeln und Strukturen nicht allzu konsequent eingehalten wurden oder es wenige gab. Während der Zeit seines zweiten Kindergartenbesuchs bis zur Einschulung betreuten ihn die Großeltern väterlicherseits, bei denen es klare Grenzen und Regeln gab, an die sich der Interviewpartner halten musste. Dies muss für ihn eine deutli-

che Veränderung dargestellt haben, was unter anderem im Interview durch die von ihm verwendeten Worte der ‹netten› Großeltern mütterlicherseits und der nur ‹anderen› Großeltern väterlicherseits deutlich wird. Über Momente des Heimwehs berichtet der Interviewte, da er es vom frühen Alter an gewohnt war, nicht durch seine Eltern betreut zu werden, nicht. Allerdings schildert er, dass er es sehr schade findet und er auch darunter gelitten habe, so wenig Zeit mit seinem Vater verbracht zu haben, da dieser aufgrund seiner Arbeitsstelle in Hamburg das Haus vor dem Aufstehen des Sohnes verließ und häufig erst nach Hause kam, als er schon wieder schlief. Gerne hätte der Interviewte sich mehr Zeit mit seinen Eltern gewünscht. Dass beide aufgrund ihrer Arbeit nur wenig Zeit für ihn hatten, schildert er als ein großes Problem während seiner Kindheit. Seine Eltern empfand er als wenig streng ihm gegenüber, allerdings schildert er es als Nachteil, dass seine Mutter ihn viel zu den Großeltern mitnahm, da er dadurch bei seinen Eltern wenig Freunde hatte sondern nur bei seinen Großeltern.

## 5.2 Kindheitserfahrungen in der DDR

Die erste Interviewpartnerin, die ihre Kindheit in der DDR erlebte, war zum Zeitpunkt des Interviews 36 Jahre alt und wurde 1979 in einer Stadt in der ehemaligen DDR geboren. Sie wuchs als ältestes Geschwisterkind mit fünf Halbgeschwistern auf, unter denen der Zusammenhalt sehr groß war, verbrachte den Großteil ihrer Kindheit, die Wochenenden und Urlaube allerdings bei den Großeltern, worüber sie aber sehr froh gewesen sei. Das lag vor allem daran, dass ihr Stiefvater ihr deutlich zeigte, dass sie innerhalb der Familie ‹fehl am Platz› war. Zuhause übernahm sie ihren Erzählungen zufolge die Rolle der ‹Zweitmutter› und wurde verantwortlich gemacht für das Verhalten der Geschwister. Die Interviewte berichtete, dass sie in ihrer Kindheit nicht nur den Kindergarten besuchte, sondern vorher bereits in eine Krippe zur Betreuung gebracht wurde. Im Alter von drei Jahren wechselte sie dann von der Krippe in den Kindergarten, wo sie viele Freunde hatte und der angespannten Familiensituation während der Betreuung aus dem Weg gehen konnte. So etwas wie Heimweh hatte sie eigenen Aussagen zufolge nie verspürt, was einerseits mit der gewohnten Situation zusammenhängen könnte und andererseits mit der Ablenkung von den Verhältnissen zu Hause. Sie erwähnt explizit das sie ungern zu Hause gewesen sei:

Zu Hause war ich eigentlich ungern. Also ob dis am Kindergarten war oder später in der Schulzeit. Dis ist dann auch so gewesen, [...] ich war jedes Jahr im Ferienlager und bis zum 17. Lebensjahr hab ich wirklich jedes Jahr oder

jedes Mal geweint, wenn es dann hieß, ähm letzter Tag, es muss nach Hause.  
Also zu Hause habe ich mich gar nicht wohlgefühlt.

Sie berichtete, dass ihre Eltern wohl mit insgesamt sechs Kindern überfordert gewesen waren, obwohl alle Kinder die Krippe und anschließend den Kindergarten besuchten. Nach außen vermittelt ihre Familie wohl auch dieses Bild, denn, es hieß, dass sie und ihre Geschwister sich nicht benehmen könnten, was dazu führte, dass sie nicht gerne bei den Eltern ihrer Freunde gesehen wurde.

Zu der auch in der BRD üblichen Institutionalisierung waren die sogenannten «Pioniere» eine wichtige Organisation für die Kinder und Jugendlichen der DDR, so auch für die Interviewte. Sie führte die «Pioniere» als eine Freizeitgestaltung für sie an. Über Regeln und Strukturen berichtete die Interviewpartnerin, dass diese zu Hause zwar vorhanden waren, aber nicht eingehalten wurden. Es gab keine festen Zeiten zum Schlafengehen oder um zu Hause zu sein. Alles was sie an Regeln erfahren habe, beziehe sich auf die Institutionen, in denen sie untergebracht war. Alles in allem wurde während des Interviews deutlich, wie sehr sie die Zeit in den Institutionen Kindergarten, Schule, Pionierorganisation und die Tage bei den Großeltern genossen hat. Die familiäre Situation war sehr erdrückend für sie.

Das zweite Interview, das als Beispiel für die Kindheitserfahrungen in der DDR steht, wurde ebenfalls mit einer weiblichen Person geführt. Diese wurde in einer mittelgroßen Stadt in der ehemaligen DDR im Jahr 1984 geboren und war zum Zeitpunkt des Interviews 31 Jahre alt. Sie wuchs als Einzelkind mit einer alleinerziehenden Mutter auf. Im Laufe des Interviews wurde deutlich, dass sie ein schwieriges Verhältnis zu dieser hatte. Im Alter von circa zehn Jahren fand ein Umzug nach Westdeutschland statt, was einen starken Einschnitt in ihrem Leben hinterließ.

Sie berichtete, dass sie ihre gesamte Kindheit in Institutionen verbracht habe, wobei es ihr allerdings auch schwer fällt, sich so weit zurück zu erinnern. Sie wurde zur Betreuung als Kleinkind bereits in eine Krippe gebracht, was in der ehemaligen DDR aber «völlig normal» war. Anschließend musste sie in einen Kindergarten, während der Schulzeit ging sie nachmittags in einen Hort, da ihre Mutter voll berufstätig war. Die Zeit im Kindergarten verbindet die Interviewte noch immer mit einem sehr positiven Gefühl:

Ja, also den Kindergarten empfand ich persönlich als besser, weil man mehr unternommen hat. Der Hort war ja einfach nur (.) wir sind vor Ort geblieben, ne. Also du hattest nicht mehr viel Möglichkeiten.

Sie beschrieb die Zeit im Kindergarten als sehr frei und mit vielen Ausflügen. Trotz dieser doch sehr positiven Erinnerungen berichtete sie auch von Heimweh und dem Wunsch, mehr Zeit mit ihrer Mutter verbringen zu können. Sie erzählte, dass ihr Onkel und auch gelegentlich ihre Oma, sie früh morgens zum Kindergarten brachten und später auch abholten, da ihre Mutter in der Gastronomie arbeitete und ihre Arbeitszeiten es oft nicht zuließen, die Interviewte zu betreuen. Als sie älter wurde, sie schätzte ab der Grundschule, war sie auf sich alleine gestellt und wurde nicht mehr auf dem Hin- oder Rückweg begleitet.

Während des Interviews betonte sie immer wieder, wie stark sie von Werten der Disziplin und des Respekts während ihrer Kindheit geprägt wurde:

Und das hat mir im Nachhinein, glaube ich, gut getan. Und das System dort, also dass ich trotz allem meine Erziehung genossen hab, zwar nicht unbedingt von meinen Eltern, sondern von denen dort, hat mich auf einen guten Weg gebracht.

Auch erwähnte sie, wie stolz sie war, bei den Pionieren zu sein und das sie mit Stolz ihre Bluse und ihr Halstuch getragen hat. Trotz ihrer positiven Schilderungen konnte man dem Interview entnehmen, dass diese früh erlebte Selbstständigkeit Probleme mit sich brachte. Die Interviewpartnerin erzählt, dass sie des Öfteren nichts zu essen für die Schule mithatte und in ihrer Familie niemand war, der dieses kontrollieren oder vorbereiten konnte oder wollte. Sie wurde gelegentlich von einer Tankstellenangestellten, deren Arbeitsstelle auf ihrem Weg zur Schule lag, mit etwas Essen versorgt.

Darüber hinaus erwähnt sie, dass sie viele Freunde hatte: «die ja alle das gleiche Schicksal hatten». Aus ihren Erinnerungen heraus verstand man sich gut untereinander und es wurde nie ein schlechtes Wort über die Erzieher/innen verloren, die für sie wohl eine Art Ersatzfamilie waren. Durch den Umzug von Ost- nach Westdeutschland verlor sie ihren gewohnten Halt in den Institutionen und war noch mehr auf sich selbst gestellt als zuvor. Daher ist es nicht verwunderlich, dass sie die Erfahrungen in der ehemaligen DDR als viel positiver empfindet als die in der BRD.

### 5.3 Vergleichende Zusammenführung der Interviewergebnisse

Die Interviews geben Aufschluss darüber, dass die Institutionalisierung in der ehemaligen DDR wesentlich früher begann als in der BRD. Die Interviewten mit ostdeutschem Hintergrund gaben an, sehr früh den Instituti-

onen übergeben worden zu sein und dass diese Handhabung ein normaler Vorgang zu Zeiten der DDR gewesen sei. Hierbei fällt weiterhin auf, dass die Institutionalisierung in der ehemaligen DDR um einiges größer und organisierter war, als in der BRD. Zur ganztägig angelegten Krippen- und Kindergartenbetreuung kommt hier noch die Betreuung nach der Schule in einem Hort, der bis spät in den Nachmittag ging, hinzu. Es wurde geschildert, dass es Kinder gab, welche als «Mittagskind» nach Hause konnten, aber die meisten erst zum frühen Abend zu Hause waren und somit ihren kompletten Tag außerhalb des familiären Umfeld verbracht haben. Diese Situation ist dem Umstand geschuldet, dass die Eltern in der ehemaligen DDR aufgrund der Staatspolitik alle nach der Geburt ihrer Kinder relativ früh wieder anfangen zu arbeiten und die institutionalisierte Unterstützung vom Staat selber getragen wurde, um den Eltern den Wiedereinstieg ins Berufsleben zu erleichtern.

Alle fünf interviewten Personen gaben an, eine positive Erinnerung an die Zeit im Kindergarten zu haben und dass sie gerne dort gewesen seien. Außerdem gaben alle an, innerhalb der Betreuungseinrichtungen viele soziale Kontakte gehabt zu haben, die auch außerhalb der Institutionen für sie wichtig waren. Sie mussten im Betreuungsarrangement lernen, sich an gewisse Regeln und Strukturen zu halten, was eine neue Situation für alle darstellte, da es bei allen zu Hause im Vorfeld nicht so streng gehandhabt wurde. Die Gründe für die Unterbringung waren bei allen Betroffenen gleich. Da die Eltern berufstätig waren, was unabhängig davon war, ob diese alleinerziehend waren oder in einer Partnerschaft lebten, sind die Befragten in Betreuungseinrichtungen gegangen. Die Versorgung konnte nur bis zu einem gewissen Punkt innerhalb der Familie organisiert werden und ab da an trat die institutionelle Betreuung als Versorgungsorgan der Kinder in Kraft.

Dennoch sollten die positiven wie negativen Auswirkungen der frühen Institutionalisierung nicht außer Acht gelassen werden: Drei der fünf Personen berichteten, kein Heimweh während der Zeit in den Institutionen verspürt zu haben, was damit zusammenhängen könnte, dass vier von den fünf Personen bereits in sehr jungem Alter (ab 3 Jahren) einen Kindergarten besuchten, die Befragten, die ihre Kindheit in der DDR verlebten davor sogar noch die Kinderkrippe. Entsprechend waren sie relativ früh an einen von Institutionen mitgeprägten Tagesablauf gewöhnt. Die anderen beiden berichteten, ggf. auch weil sie erst in einem späteren Alter institutionell betreut wurden, von Heimweh, erwähnten in diesem Zusammenhang allerdings auch, dass sie wenig Zeit mit ihren Eltern, aufgrund der starken

Einbindung in der Arbeitswelt, verbringen konnten und sich einen anderen Zustand in dieser Zeit gewünscht hätten. Somit liegt die Vermutung nahe, dass die Kinder, bei denen außerhalb der institutionellen Betreuung mehr Zeit mit den Familienmitgliedern verbracht werden konnte, weniger Probleme mit Heimweh hatten.

Alle erwähnten, dass sie früh gelernt haben, sich an Regeln und Strukturen zu halten und diese verinnerlichten. Es wurde betont, dass die Interviewten der Meinung sind, durch den Besuch ihrer Betreuungsinstitutionen gut auf den späteren Schulalltag vorbereitet worden zu sein. Alle beanspruchen für sich, früh selbstständig und eigenverantwortlich gewesen zu sein und dies als positive Auswirkung der Institutionalisierung im Kleinkindalter betrachten. Allerdings wird bei zwei Personen deutlich, dass diese frühe Selbstständigkeit auch Probleme mit sich brachte. Durch das starke Gefühl von Eigenverantwortung entwickelte sich einer der Interviewten bewusst zu einem Einzelgänger, der sich von Gleichaltrigen abkapselte. Der anderen Person wurde zu viel Selbstständigkeit aufgetragen, sodass eine richtige Versorgung nicht gewährleistet werden konnte und es auch nicht kontrolliert wurde.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich alle Befragten positiv an den Besuch eines Kindergartens erinnern.

## 6. Institutionalisierung der Kindheit in der BRD und DDR

### 6.1 Familienwandel und Institutionalisierung der Kindheit

Wenn es nun zu der Fragestellung kommt, wie Personen der Generation X ihre Kindheit erlebt haben, geht es darum, den Grad der Institutionalisierung der Kindheit zu untersuchen. Der Grad der Institutionalisierung wurde insofern operationalisiert, dass zum einen erhoben wurde, welche und wie viele Einrichtungen der Kinderbetreuung besucht wurden und zum anderen, wie viele Jahre jeweils in diesen Institutionen verbracht wurden. Das Datensample dieser Erhebung besteht aus fünf Personen, die zwischen 1970 und 1985 geboren sind und somit der Generation X angehören. Der historische und politische Kontext dieser Zeit, welcher sich darin auszeichnet, dass Deutschland in die Bundesrepublik Deutschland (BRD) und die Deutsche Demokratische Republik (DDR) geteilt war, zeigt sich ebenfalls in unseren Ergebnissen. Zwei der befragten Personen sind in der DDR geboren und aufgewachsen und drei der fünf interviewten Personen in der BRD.

Nachdem nun im vorherigen Schritt die Resultate der Erhebung vorgestellt wurden, fällt auf, dass alle Befragten den Kindergarten in ihrer Vorschulzeit besucht haben. Hierbei spielt es vorerst keine Rolle, ob die interviewten Personen in der BRD oder DDR aufgewachsen sind. Bis auf einen der Interviewpartner erwähnen alle die Berufstätigkeit der Eltern, aber vor allem die der Mutter im Kontext ihrer Zeit im Kindergarten. Nun haben nicht alle Mütter während der Kinderjahre der Generation X gearbeitet. Jedoch zeigt sich vor allem in der BRD eine steigende Erwerbstätigkeit beider Elternteile (vgl. Mangelsdorf 2014, S. 18). In der DDR war dies ab ihrer Gründung politisches Ziel. Die Befragten nun ziehen nicht das politische Ziel, sondern ausschließlich die Erwerbstätigkeit ihrer Eltern als Begründung für den Kindergartenbesuch heran. Vor allem betonen sie die Erwerbstätigkeit ihrer Mutter. Drei der Befragten wuchsen bei einer alleinerziehenden Mutter auf, die berufstätig war. Somit wurde der Kindergarten als familienergänzende Kinderbetreuung für alleinerziehende Mütter herangezogen. Zum anderen kann der Fokus auf die Berufstätigkeit der Mutter im Kontext des Kindergartenbesuches so begründet werden, dass das Verständnis von Erziehung zu dieser Zeit noch immer von den Erziehungsvorstellungen des Pädagogen Friedrich Fröbels geprägt war. Dieser sah die Mutter als die wichtigste Bezugsperson des Kindes an und sprach Müttern und Frauen im Allgemeinen einen wichtigen Teil der Erziehung zu (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 26). Geprägt durch das traditionelle Verständnis von Mütterlichkeit, ist es somit möglich, dass die Befragten den Kindergarten vor allem wegen der Berufstätigkeit der Mutter besuchten. Dementsprechend können die Ergebnisse unserer Erhebung unter anderem auf das Familienbild und -verständnis der damaligen Zeit zurückgeführt werden. Kindergärten haben vor allem in der Bundesrepublik der familienergänzenden Kinderbetreuung gedient und weisen bei den einzelnen Interviewpartnern grundlegende Gemeinsamkeiten auf, die auf den Kontext der Generation X zurückgeführt werden können. Mit einem Rückbezug auf die vorab formulierte These wird deutlich, dass eine Institutionalisierung der Kindheit in der Generation X vor der Schule aufgrund von Familienwandel und der zunehmenden ökonomischen Emanzipation der Mütter stattfand. Dieser Aspekt ist sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in der Deutschen Demokratischen Republik vorzufinden. Jedoch trägt er in der DDR eine andere Nuancierung in sich. Denn wenn man auf die weiteren Institutionen eingeht, die von den befragten Personen vor ihrer Schulzeit besucht wurden, müssen andere Vergleichs- und Interpretationsaspekte einbezogen werden. Wie im Kapitel zuvor aufgezeigt, haben zwei der insgesamt fünf Interviewpart-



ner/-innen angegeben, dass sie vor dem Kindergarten ebenfalls die Kinderkrippe besucht haben. Beide verbrachten ihre Kindertage in der DDR. Alle Befragten, die in der Bundesrepublik Deutschland geboren und aufgewachsen sind, sprachen hingegen lediglich von einem zuweilen kurzen Kindergartenbesuch vor ihrer Einschulung. Daraus kann geschlossen werden, dass die Kindheit in der DDR stärker institutionalisiert war als in der BRD. Anders als in der BRD kann der Krippenbesuche in der DDR nicht auf die familiären und ökonomischen Strukturen zurückgeführt werden. Stattdessen sind die Ursachen der stärker institutionalisierten Kindheit in der DDR vielmehr mit der Struktur des Staates und ihrem politischen System zu begründen. So soll im Folgenden das allgemeine Verständnis von Erziehung und der Kinderbetreuung in der DDR aufgezeigt und eine Gegenüberstellung zur BRD vollzogen werden. Im nächsten Schritt soll der erneute Rückbezug auf die Kinderkrippen erfolgen, indem die konkrete Relevanz der Kinderkrippen in der DDR, im Gegensatz zur BRD, aufgezeigt wird.

## 6.2 Institutionalisierung der Kindheit – Mittel zum Zweck

Im zweiten Kapitel unserer Arbeit wurde bereits der geschichtliche Kontext der Generation X veranschaulicht. Im Folgenden gilt der Fokus der Teilung Deutschlands.

Nachdem der Nationalsozialismus mit der bedingungslosen Kapitulation Deutschlands ein Ende nahm, wurde auf der Potsdamer Konferenz, mit dem Potsdamer Abkommen, von den Alliierten des Zweiten Weltkrieges darüber entschieden, wie es mit Deutschland weitergehen soll (vgl. Thoß 1994, S. 95). Die Neuordnung sah wie folgt aus: Deutschland wurde in vier Besatzungszonen unterteilt, wobei die vier Mächte, USA, Großbritannien, Frankreich und die UdSSR, jeweils ihre eigene Zone hatten (vgl. Thoß 1994, S. 95). Ab 1949 kann von einer Zweiteilung Deutschlands gesprochen werden. Der östliche Teil Deutschlands stand weiterhin unter dem Einfluss der sowjetischen Besatzung und gründete sich zur Deutschen Demokratischen Republik (DDR). Der westliche Teil hingegen stand unter dem Einfluss der westlichen Alliierten und begründete sich als die Bundesrepublik Deutschlands (BRD).

Sowohl die BRD als auch die DDR waren geprägt durch ihre Besatzungszeit (vgl. Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2009, S. 96). Die DDR stand unter einem sowjetischen Einfluss und die BRD unter dem Einfluss der westlichen Alliierten, so auch die Kinderbetreuung beider Länder. Während in der BRD das Programm «reeducation» durch die Amerikaner durchgeführt

wurde, bei dem in der Erziehung «demokratische Grundorientierungen und Werte vermittelt werden sollten» (Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2009, S. 96), war es in der DDR sozialistisch geprägt (vgl. Krausz 2010, S. 25). So ging es in der DDR an erster Stelle darum, Kinder zu sozialistischen Persönlichkeiten zu erziehen und somit einem sozialistischen Aufbau zu verhelfen (vgl. Krausz 2010, S. 25). Dementsprechend stand die Kinderbetreuung in der DDR unter staatlicher Führung und Kontrolle und galt als «gesamtgesellschaftliches Anliegen» (Krausz 2010, S. 25 f.). Somit war die institutionelle Kinderbetreuung in Kindergärten, aber auch in Kinderkrippen politisch und ideologisch motiviert, bei dem der Staat versucht hat, auch bei der Erziehung der Kinder Einfluss zu nehmen (vgl. Gebauer 2010). Folglich galt der Besuch der Kindergruppe vielmehr als staatliche Selbstverständlichkeit, als dass es nur auf die Erwerbstätigkeit der Eltern zurückzuführen ist. Der ökonomische Aspekt der Eltern und vor allem der Mutter ist trotzdem nicht irrelevant bei der Institutionalisierung der Kindheit in der DDR. Durch den Arbeitskräftemangel in der DDR musste unter anderem auf die Ressource der weiblichen Arbeitskräfte zurückgegriffen werden (vgl. Gebauer 2010). Die Betonung der erwerbstätigen Mutter in der DDR im Kontext der Institutionalisierung der Kindheit stellt erneut ein Indiz dafür dar, dass eine traditionelle Sicht auf die Familie und die Mutter-Kind-Beziehung zu dieser Zeit bestand. Die Versorgung der Familie durch den Mann war unbestritten und die Erwerbstätigkeit der Mutter galt nun als eine weitere Zwangsmaßnahme der Eltern, ihre Kinder in staatliche Institutionen, wie die Kinderkrippe zu schicken. Denn die Übereinstimmung der Eltern mit dem Erziehungsbild der DDR war nicht immer vorhanden (vgl. Gebauer 2010). Die Politisierung und Ideologisierung der Kinderbetreuung und der Erziehung in der DDR beabsichtigte vor allem eine Kollektivierung (vgl. Gebauer 2010). Dabei sollte vor allem eine «sozialistische Persönlichkeit» verinnerlicht werden. Die zunehmende Institutionalisierung der Kindheit und Jugend in der DDR galt somit als Mittel zum Zweck.

Im Gegensatz zur Kollektivierung in der DDR verfolgte die BRD vor allem die Individualisierung aller. Hier sollten demokratische Werte verinnerlicht werden, jedoch ermöglichten die vielfältigen und auch freien Träger der Kinderbetreuung pluralistische Entfaltungsmöglichkeiten, die in der DDR nicht gegeben waren. Demzufolge unterschieden sich die Lebensläufe von Personen aus der DDR und BRD bereits im Kindesalter, weshalb man auch konkret von institutionalisierten Lebensläufen der DDR-Bürger spricht (vgl. Gebauer 2010).

Wie ist jedoch die Tatsache in diesen Interpretationskontext einzuordnen, dass keine der befragten Personen aus der DDR diese staatliche und zugleich sozialistische Einflussnahme für ihre Zeit in der Kinderkrippe und im Kindergarten erwähnen? Zum einen könnte man meinen, dass sie die Politisierung und Ideologisierung als Kind weniger wahrgenommen haben. Zum anderen könnte man einen anderen Aspekt zur Interpretation heranziehen, der eine andere Seite des sozialistischen Systems der DDR zum Vorschein bringt. Auch wenn die DDR mit ihrer Ideologie unter anderem oppressiv vorgegangen ist, gab es viele Eltern und Erzieher/innen, die dem System widersprachen (vgl. Gebauer 2010), die ihre Ablehnung jedoch aus Angst vor Sanktionen nicht offen aussprechen konnten. Infolgedessen entwickelten sich seitens der Eltern und Erzieher/innen inoffizielle Erziehungskonzepte, die eine Erziehung zu sozialistischen Persönlichkeiten nicht vorsahen. Dieses Erziehungsverständnis frei von staatlicher und sozialistischer Einflussnahme konnte somit teilweise zu Hause und in Einrichtungen der Kinderbetreuung ausgeführt werden und hatte zur Folge, dass das offizielle und sozialistisch geprägte Erziehungskonzept der DDR neutralisiert werden konnte. Somit sollte an dieser Stelle der Aspekt angesetzt werden, dass die befragten Personen, die in der DDR aufgewachsen und geboren sind, zwar von einer Institutionalisierung ihrer Kindheit sprechen, jedoch keinen staatlichen Eingriff in ihre Kindheit erwähnen.

Schlussendlich kann man sowohl für die Kindheit in der Bundesrepublik Deutschland als auch in der Deutschen Demokratischen Republik von einer institutionellen Kindheitserfahrung der befragten Personen sprechen. Im Gegensatz zur BRD, bei der es sich vielmehr um eine aus ökonomischen Gründen familienentlastende Kinderbetreuung handelt, ist die Betreuung der Kinder in der DDR vielmehr als eine Kindeserziehung in Institutionen zu verstehen, in der die Institutionalisierung aufgrund der sozialistischen Ideologie bereits im System verankert gewesen ist. Während in der BRD größtenteils vor der Schule nur der Kindergarten besucht wurde, spielen in der DDR weitere Einrichtungen der Kinderbetreuung, wie die Krippe, der Hort und die Pionierorganisation eine wichtige Rolle. Doch die Unterschiede in der Institutionalisierung der Kindheit der beiden Staaten sind nicht nur vor der Wiedervereinigung Deutschlands zu verorten. Auch 20 Jahre nach der deutschen Wiedervereinigung beider Staaten sind Unterschiede in der Kinderbetreuung in den alten Bundesländern (Bundesrepublik Deutschland) und den neuen Bundesländern (ehemalige Deutsche Demokratische Republik) erkennbar. Während in den alten Bundesländern weiterhin die Kindergärten als Einrichtungen der Kindesbetreuung domi-

nieren, sind in den neuen Bundesländern vielmehr kombinierte Einrichtungen von Kindergärten und Kinderkrippen vorzufinden (vgl. Gebauer 2010). So hat die Frage nach der Institutionalisierung von Kindheiten für die Zeit nach der Wiedervereinigung Deutschlands nach wie vor eine hohe Bedeutung. Trotz allem ist die Institutionalisierung von Kindheiten heutzutage nicht mehr ausschließlich an diesen klassischen Einrichtungen der Kindesbetreuung festzumachen. Es haben sich vor allem Einrichtungen für Freizeitaktivitäten, wie zum Beispiel Sportvereine etabliert, die näher untersucht werden müssten, um der Frage nach der Institutionalisierung heutiger Kindheiten nachgehen zu können.

## 7. Literatur

- Aden-Grossmann, Wilma (2011): *Der Kindergarten: Geschichte – Entwicklung – Konzepte*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bouvier, Beatrix (2002): *Die DDR – Ein Sozialstaat? Sozialpolitik in der Ära Honecker*, Braunschweig Bonn: Dietz.
- BMFSFJ = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1994) (Hrsg.): *Neunter Jugendbericht, Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern*, Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Gebauer, Ronald (2010): *Kitas und Kindererziehung in Ost und West*. unter: <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47313/kinderbetreuung>. Stand: 04.04.2016.
- Krausz, Daniel (2010): *Jugendwerkhöfe in der DDR. Der Geschlossene Jugendwerkhof Torgau*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Lepsius, Mario Rainer (1995): *Institutionenanalyse und Institutionenpolitik*. In: Nettelmann, Brigitta (Hrsg.): *Politische Institutionen im Wandel*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 392–403.
- Leuzinger-Bohleber, Marianne/Garlichs, Ariane (1993): *Früherziehung West-Ost. Zukunftserwartungen, Autonomieentwicklung und Beziehungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Mangelsdorf, Martina (2014): *30 Minuten Generation Y*. Offenbach: Gabal Verlag.
- Mayer, Karl Ulrich/ Schulze, Eva (2009): *Die Wendegeneration. Lebensverläufe des Jahrgangs 1971*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Melzer, Wolfgang (1991): *Zum Wandel familialer Lebensformen in Westdeutschland*. In: Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Aufwachsen hüben und drüben. Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung*. Opladen: Leske und Budrich. S. 69–87.
- Nentwig-Gesemann, Iris (1999): *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*. Opladen: Leske und Budrich.

- Niehuss, Merith (2007): Zwischen Seifenkiste und Playmobil. Illustrierte Kindheitsgeschichte des 20. Jahrhunderts. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias (2001): Soziale Dienste. In: Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus/Rauschenbach, Thomas. (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim und München. S. 207–270.
- Rätz-Heinisch, Regina/Schröer, Wolfgang/Wolff, Mechthild (2009): Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen. Weinheim: Juventa Verlag.
- Reinders, Heinz (2012): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden. 2. aktualisierte Auflage. München: Oldenburg Verlag.
- Soell, Hartmut (2008): Helmut Schmidt: Zwischen reaktivem und konzeptionellem Handeln. In: Jarausch, Konrad H. (Hrsg.): Das Ende der Zuversicht? Die siebziger Jahre als Geschichte, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 279–295.
- Thoß, Bruno (1994): Volksarmee schaffen – ohne Geschrei!: Studien zu den Anfängen einer ›verdeckten Aufrüstung‹ in der SBZ/DDR 1947–1952. München: Oldenbourg.
- Vel Job, Otmar Kabat (1991): Zum Wandel familialer Lebensformen in Ostdeutschland. In: Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Aufwachsen hüben und drüben. Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung. Opladen: Leske und Budrich. S. 59–68.
- Zwiener, Karl (1991): Geschichte und Zukunft der Krippenerziehung in Ost-Deutschland. In: Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Aufwachsen hüben und drüben. Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung. Opladen: Leske und Budrich. S. 107–116.

# «SpongeBob hat mein Leben verändert!»

## Der Einfluss der Digitalisierung auf die Freizeiterfahrung von Kindern der Generation Y

LISA ALBERS, LOUISA MANDROSSA, JENNIFER NEUMANN,  
MARCEL OEPEN, LAURA SANDER, SWANTJE WEBER

### 1. Einleitung

Verschiedene Texte, die die Kindheit zum Ende des letzten Jahrtausends thematisieren, beschreiben einen Wandel der Kindheit durch die Zunahme medialer Konsumgüter. Zuweilen werden die zwischen 1985 und 2000 Geborenen (die hier beschriebene «Generation Y») auch «Digital Natives» genannt. Es sind die Personen, die im digitalen Zeitalter aufgewachsen sind, mit digitalen Medien vertraut sind und wissen, wie sie diese nutzen können (vgl. Palfrey/Gusser 2008, S. 1).

Interessant zu überprüfen ist es daher, wie die (jungen) Erwachsenen der Generation Y heute rückblickend ihre Kindheit im Wandel der Digitalisierung erfahren haben und wie sie diese aus der heutigen Sicht reflektieren.

Wir haben uns diesem Thema angenommen und sind in unserer Gruppe der Frage nachgegangen, wie die Digitalisierung die Freizeit in der Kindheit der Generation Y beeinflusst hat.

Um die Frage beantworten zu können, werden wir zunächst die Generation Y und den geschichtliche Kontext näher betrachten. Anschließend werden wir auf die thematische, methodische und methodologische Rahmung eingehen. Um einen Überblick über vergleichbare Studien zu bekommen, betrachten wir im Vergleich mit unseren Forschungsergebnissen die World Vision Kinderstudie aus dem Jahr 2007 als Beispiel für eine Studie, die sich auch mit dem Freizeitverhalten von Kindern beschäftigt. Daraufhin werden wir die von uns geführten Interviews näher hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede in der Nutzung von digitalen Medien untersuchen und den Stellenwert digitaler Medien für die Kindheitserfahrungen der von uns Befragten herausarbeiten. Die Arbeit schließt mit einem zusammenfassenden Fazit.

## 2. Generation Y und Digitale Medien – Überlegungen zum Kontext der Untersuchung

Eine der sechs seit der Nachkriegszeit mit einem Titel benannten Generationen ist die Generation Y. Die sogenannten «Ypsiloner» befinden sich mit ihren heute 15 bis 30 Jahren in verschiedenen Lebensabschnitten. Die Jüngeren unter ihnen sind meist noch in der Schule, der Ausbildung oder im Studium, während die Älteren dieser Generation zumeist schon gefestigt im gesellschaftlichen und beruflichen Leben stehen (vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 17).

Mit ihren Geburtsjahrgängen von 1985 bis 2000 und der daraus resultierenden Kindheit ist diese Generation von vielen wirtschaftlichen, politischen sowie technischen Umbrüchen geprägt (vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 24).

Die Älteren hatten schon in ihrer frühen Kindheit in den 1980er und 1990er Jahren mit Umschwüngen in der Wirtschaft und Politik zu tun. Durch Einführung der neuen Technologien, vor allem des Computers, gab es zwischen 1980 und 1990 arbeitsstrukturelle Verschiebungen, die vor allem unqualifizierten Arbeitskräften den Einstieg in den Arbeitsmarkt oder den Erhalt ihres Arbeitsplatzes erschwerten (vgl. Faulstich 2005a, S. 9 f.). «Die 80er Jahre haben den Gegensatz zwischen arm und reich ... in der Bundesrepublik verschärft» (Leggewie 1992, S. 165, zitiert nach Faulstich 2005a, S. 10). Beschäftigungsnöte und Haushaltsprobleme wurden fortan vor allem für Gesellschaftsmitglieder der unteren Schichten zum Thema. Darüber hinaus veränderte sich das Sozialsystem. Unter anderem wurde 1985 erstmals von einer Rentenkrise gesprochen und dies mit Schlagworten wie Vergreisung, Verarmung, Vereinsamung und Verelendung der Gesellschaft in Verbindung gebracht. Der Anteil der Jüngeren ging zurück, während die Menschen durchschnittlich immer älter wurden (vgl. Faulstich 2005a, S. 14). Dies wird, so unsere Behauptung, weitreichende Folgen für die Zukunft der Generation Y haben. In Tschernobyl ereignete sich 1986 der erste größte anzunehmende Unfall in der Geschichte der Kernenergie, wodurch auch in Deutschland die Strahlenwerte stiegen. Diese Katastrophe von Tschernobyl, diverse Schmiergeldaffären und zahlreiche Attentate auf Persönlichkeiten der internationalen Politik führten zu Ungewissheiten und politischer Resignation (vgl. Faulstich 2005a, S. 12).

Der 3. Oktober 1990 ging als Tag der deutschen Einheit in die Geschichte ein. Die DDR trat ab diesem Tag dem Geltungsbereich des Grundgesetzes

der Bundesrepublik Deutschland bei und beendete somit nach vierzig Jahren die deutsche Zweistaatlichkeit. 17 Millionen Menschen, darunter auch viele Kinder der Generation Y, wurden Neubürger/innen der Bundesrepublik Deutschland. Die Wirtschaft wuchs. Es wurde über den Aufbau Ost, Steuerreformen und Massenarbeitslosigkeit (vor allem in Ostdeutschland) diskutiert (vgl. Faulstich 2010, S. 9 f.).

Ende 1992 machte sich die internationale Wirtschaftskrise bemerkbar. Die Wirtschaft geriet in die Nähe einer Rezession. Die Arbeitslosenzahlen stiegen nach einer kurzen Zeit der Erholung erneut an.

Die Einführung des Euros 1999 bedeutete einen weiteren Schritt im Leben der Bürger/innen. Die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft erleichterte den Handel zwischen den Mitgliedstaaten. Gleichzeitig bewirkte die Einführung des Euro-Bargeldes 2002 eine Erhöhung des Preisniveaus in manchen Sektoren, ohne dass Arbeitnehmer/innen mehr Gehalt erhielten. Das führte wiederum dazu, dass sich vor allem Menschen der unteren Schicht auf eine veränderte Lebensführung einstellen mussten (vgl. Faulstich 2010, S. 11 f.).

Ab dem neuen Jahrtausend, das einige der Ypsiloner als Jugendliche, andere als Kinder miterleben, ereignete sich eine Kette aus Ereignissen, die die Lebensverhältnisse der gesamten Gesellschaft und die der Generation Y veränderte. Die 2000er Jahre begannen mit den Terroranschlägen am 11. September 2001 und dem darauf folgenden US-amerikanischen Krieg gegen den internationalen Terrorismus. Blutige Kriege im Irak und in Afghanistan führten die Kette fort. Die Katastrophe vom Nuklearkraftwerk Fukushima 2011, die bei den älteren Generationen Erinnerungen an Tschernobyl wachrüttelte und unzählige Klimakatastrophen erschütterten das Sicherheitsgefühl der Ypsiloner (vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 15). 2005 veränderten sich über die Einführung der Hartz-IV-Reformen die Arbeits-, Sozialhilfe- und Rentengesetze. 2007 folgte ein Beinahe-Zusammenbruch des Weltfinanzsystems durch die Lehman-Pleite mit gewaltigem Ausmaß. Die Finanzkrise sorgte erneut für Unsicherheit für die Zukunft vor allem in der Rente der Generation Y. Die in den späten 1980er Jahren Geborenen mussten hinnehmen, dass viele von ihnen keinen beruflichen Ausbildungs- oder gesicherten Arbeitsplatz bekommen werden, was in einer auf Leistung und Beruf ausgerichteten Gesellschaft das soziale Aus bedeuten würde (vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 24 f.).

Die Verbreitung von Zeitverträgen und befristeten Arbeitsverhältnissen sowie die Tatsache, dass ihre durch Bildungsdruck lang gestreckte Ausbildungszeit ein offenes Ende mit sich bringt, sorgten für manche in der Generation Y für Unsicherheiten (vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 28).



Zwar wurden die Krisen zumindest in Deutschland überwunden, die Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben sich seit 2009 insoweit geändert, sodass aus einem Lehrstellenmangel ein Lehrlingsmangel geworden ist und es gibt immer mehr Programme, um vor allem die Generation Y in Sachen Bildung, Schule und Beruf zu fördern (vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 60 f.). Jedoch erscheint durch die wechselhaften Ereignisse seit den 1980er Jahren der Generation Y die stetige Unsicherheit für die Zukunft als selbstverständlich. Anders als ihre Eltern und Großeltern haben sie nie eine andere Welt kennengelernt. Sie haben miterlebt, wie sich negative Dinge schnell in das Positive ändern können (vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 15 f.). Durch die gesellschaftlichen Entwicklungen haben die Ypsiloner in den Jahren ihrer Kindheit und Jugend gelernt, dass es für sie irgendwie immer weiter geht (vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 8). Die Ypsiloner haben gelernt, optimistisch und pragmatisch in ihre Zukunft zu blicken und mit Hilfe von vorausschauendem Denken und Bildung der Unsicherheit entgegenzuwirken. «Ihr Lebensmotto ist: In der Ungewissheit eine gewisse Zuversicht finden» (Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 41).

Diese Einstellung zeichnet die heute 15- bis 30jährigen aus. Das Y, englisch wie «why» («warum») ausgesprochen, unter dem die Ypsiloner in der Generationenfolge bezeichnet sind, stellt die Frage nach dem Sinn in den Vordergrund. Ypsiloner hinterfragen viel, suchen den Sinn eines jeden Sachverhaltes und treffen danach ihre Entscheidungen. Sie wollen ihre Entscheidungen für sich so treffen, dass diese hauptsächlich für sie persönlich einen Sinn machen und nicht für die Gesellschaft an sich. Von den ganzen Umbrüchen und Krisen in ihrer Kindheit und Jugend geprägt, haben sie gelernt, nicht aufzugeben und das Beste aus jeder Situation zu machen. Sie leben mit der Unsicherheit, bringen gute Leistungen und versuchen, sich stets Optionen freizuhalten, um Krisen taktisch sicher abzuwenden (vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 14).

Allerdings ist die Haltung der Generation Y nicht das einzige Merkmal, das sie von anderen Generationen unterscheidet. Die Ypsiloner sind eine medialisierte Welt hineingeboren und haben ihre Rolle als Mediennutzer/-innen meist schon seit der Geburt internalisiert. Die Angehörigen der Generation Y werden daher oft als sogenannte Digital Natives bezeichnet (vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 147).

Schon die Älteren der Generation erlebten die Anfänge der Medienentwicklung in ihrer frühen Kindheit mit. In den 1980er Jahren etablierte sich das Fernsehen als tief in den Alltag integriertes Leitmedium in deutschen Haushalten. Die Zulassung kommerzieller Sender und die Einführung des

dualen Rundfunksystems mit öffentlich-rechtlichen und privaten Sendern ab 1984 gelten als Einschnitt in der bundesweiten Medienentwicklung. Amerikanische und deutsche Serien wie «Dallas», «Magnum», «Tatort» und «Lindenstraße» verzeichneten seit Mitte der 1980er Jahre einen Boom. Einerseits sprachen sie verschiedene Geschlechter und Altersgruppen an, andererseits, wie bei der «Lindenstraße», standen der Mittelstandsalltag und aktuelle gesellschaftliche Themen im Fokus des Geschehens. Aufgrund des familienübergreifenden Identifikationsgrades, den immer mehr publikumsorientierte Sendungen wie die populäre Unterhaltungssendung «Wetten, dass ...?» boten, sahen mehr Familien gemeinsam fern, was prägend für die Kindheit der Generation Y war (vgl. Röser/Peil 2005, S. 155 ff.).

Ausgedehnte Sendezeiten und die Möglichkeit nach den eigenen Präferenzen fernzusehen, machte das Fernsehen zu einem festen Bestandteil des Alltags der Familien und dadurch auch der Kinder, oft nicht nur für die abendliche Freizeit zu Hause, sondern vor allem, um die kleinen Lücken des Tages zu füllen und als Nebentätigkeit (vgl. Röser/Peil 2005, S. 165 f.).

Die Attraktivität des Fernsehens wurde durch das vermehrte Erscheinen von Videokassetten und Videorekordern im privaten Haushalt merklich erhöht. Durch sie konnten ganze Fernsehsendungen, die zum Beispiel mit der Arbeitszeit kollidierten, aufgenommen und zu einem beliebigen Zeitpunkt angeschaut werden. Aufgrund der neuen Funktion des Aufnehmens und Abspielens sowie der Möglichkeit jegliche Filme auf Videokassetten zu kaufen und immer wieder anzuschauen, kam es Ende der Achtziger zu einem Videoboom. Wie der Kassettenrekorder gehörten Fernseher und Videorekorder bald zum Standardinventar einer jeden deutschen Familie, dessen Bedienung selbst von Kindern schnell durchschaut wurde (vgl. Stockmann 2005, S. 129).

Videos wurden zum festen Bestandteil des Aufwachsens der Älteren der Generation Y und können zusammen mit dem Personal-/Heimcomputer als das «Kind der Achtziger» (Stockmann 2005, S. 123) bezeichnet werden.

Der Computer verbreitete sich in den Achtzigern als Heimcomputer in den Wohn- und Kinderzimmern der Gesellschaft, mit der Funktion Spiele zu spielen und Programme wie Textverarbeitung, Steuererklärungen und Lernprogramme, zu nutzen, sowie als Spielekonsole, die an ein Fernsehgerät angeschlossen wurde. Spiele wie «Donkey Kong», «Super Mario Brothers», «The Legend of Zelda» und «Sonic» nahmen in den Achtzigern ihren Anfang, deren Nachfolger sind bis heute die erfolgreichsten digitalen Spiele. In den Schulen fand der Heimcomputer durch die Möglichkeit der Lernprogramme immer mehr Eingang in den Unterricht und für die Kinder der

Generation Y wurde er schon ab der Grundschule ein viel genutzter Gegenstand in ihrem Alltag. Computerspiele sollten für Schüler/innen und Jugendliche zu einer der beliebtesten und wichtigsten Freizeitbeschäftigungen werden (vgl. Faulstich 2005b, S. 231 ff.). Die Dominanz der Spielecomputer Anfang der 1990er Jahre von Nintendo, Sega und später auch Sony nahm durch die Einführung des Handspielcomputers «Game Boy» neue Dimensionen an, denn ohne an ein Fernsehgerät angeschlossen sein zu müssen, bot er mobile, zeit- und ortsunabhängige Spielmöglichkeiten und erweiterte den erfolgreichen Medienmarkt. Außerdem war der Personal-Computer in den Achtzigern und Neunzigern ein selbstverständliches Arbeitsinstrument geworden, wodurch der Computer den Alltag aller Menschen erheblich beeinflusste (vgl. Burkhardt 2010, S. 110 ff.). Als Multimedia leitete der Computer als Ausgangspunkt eine Medienrevolution ein: 1991 wurde das World Wide Web als vereinfachte Version des schon bestehenden Internets eingeführt und machte vor allem Chats und E-Mails kostengünstiger verfügbar und damit populärer. Durch die E-Mail wurde es möglich, internationale und situationsunabhängige Kommunikation zu führen und zusammen mit dem Chat wurde sie in den Neunzigern zu einem wichtigen Kommunikationsmittel. Die Vereinfachung des Internets führte zur Entstehung von immer mehr Websites. Suchmaschinen wurden entwickelt und E-Commerce Unternehmen wie Amazon und Ebay entstanden. Mitte der 1990er erreichte das Internet mit stetiger Steigerung schon mehrere Millionen Menschen (vgl. Rothemund 2010, S. 126 ff.) und legte den Baustein für die ab den 2000er Jahren neuen Ausmaße der Digitalisierung. Durch ständige Weiterentwicklung wie das Web 2.0 mit sozialen Netzwerken wie Facebook, Twitter und Instagram ist das World Wide Web mittlerweile Dreh- und Angelpunkt des Alltags und vor allem der Freizeit der Generation Y. Revolutioniert durch die Einführung der Smartphones und unzähligen Apps ist die Digitalisierung zurzeit so weit fortgeschritten, dass jederzeitiges Surfen und Kommunizieren möglich geworden ist (vgl. Hurrelmann/Albrecht 2016, S. 150 ff.).

Durch die immerwährende Präsenz von verschiedenen Medien in der Kindheit und Jugend der Generation Y ist die Nutzung für die Ypsiloner zu einer Selbstverständlichkeit geworden.

### 3. Thematische, methodische und methodologische Rahmung

#### 3.1. Sampling

Die Forschungsfrage, mit der wir uns beschäftigt haben, lautet wie die Digitalisierung die Freizeit in der Kindheit der Generation Y beeinflusste.

Der Schwerpunkt der Datenerhebung wurde auf die Untersuchung von Unterschieden zwischen den Geschlechtern innerhalb der Generation Y gelegt. Wir gingen davon aus, dass es zwischen Jungen und Mädchen einen Unterschied in der Nutzung von Medien gibt. Um der Forschungsfrage nachzugehen, haben wir sechs Personen befragt, von denen zwei männlich (geboren 1987 und 1997) und vier weiblich (geboren 1991, 1994, 1997 und 1998) sind. Hinsichtlich der Geschlechter und des Alters haben wir bewusst ein heterogenes Untersuchungsfeld zusammengestellt, bei dem sich eventuelle Unterschiede oder Gemeinsamkeiten festmachen lassen. Die Interviews fanden im gewohnten Umfeld der Befragten statt.

#### 3.2. Materialien und Durchführung der Interviews

Zur Untersuchung unserer Forschungsfrage haben wir uns für eines der am häufigsten genutzten Verfahren der qualitativen Sozialforschung, das Interview, konkreter: das halbstrukturierte Interview entschieden. Hiermit wollten wir Aspekte des subjektiven Erlebens innerhalb der Kindheit herausfinden (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 356 ff.). Die mündlichen Befragungen fanden in Form von Einzelinterviews statt. Zu Beginn wurden sozialstrukturelle Daten wie das Alter und das Geschlecht der Interviewten erfragt.

Alle Befragungen liefen in Form eines persönlichen Interviews ab. Das hat den Vorteil, dass in kurzer Zeit viele Informationen aus der subjektiven Perspektive der Befragten gesammelt werden können. In den Interviews konnten wir eine persönliche Atmosphäre schaffen, in denen es Raum für Rückfragen oder ad-hoc-Fragen gab.

Bei der Interview-Vorbereitung haben wir in unserer Gruppe einen Leitfaden erstellt. Es wurden offene Fragen formuliert, die aber in der jeweiligen Interviewsituation individuell eingesetzt, übersprungen oder vertieft werden konnten (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 357 f.). Aufgrund des in allen Interviews eingesetzten Leitfadens erhielten wir «ein Gerüst für [die] Da-

tenerhebung und Datenanalyse, das die Ergebnisse unterschiedlicher Interviews vergleichbar macht[e]» (Döring/Bortz 2016, S. 372).

Zu Beginn des Interviews baten wir die/den Befragte/n, alles zu erzählen, was ihm/ihr zur Freizeit in seiner/ihrer Kindheit einfällt. Im weiteren Verlauf des Interviews lenkten wir das Gespräch auf das Thema der digitalen Medien in der Freizeit, um die Meinung der Befragten hinsichtlich der Rolle digitaler Medien in ihrer Kindheit zu erfragen. Das leitfadengestützte Interview ermöglichte uns, einiges über die Kindheit der Befragten zu erfahren. Durch die offenen Fragen hatten die Interviewten die Chance, viel zu erzählen und ihre Erfahrungen aus ihrer Kindheit preiszugeben. Zwar haben wir durch den Leitfaden die Richtung und Themen des Interviews vorgegeben, jedoch haben wir – anders als es bei standardisierten Fragebogenerhebungen der Fall wäre – keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben, so dass die Befragten in eigenen Worten antworten können (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 258). Dementsprechend konnten wir mit Hilfe der offenen Fragen die Interviewten spezieller hinsichtlich ihrer subjektiven Erfahrungen in der Nutzung digitaler Medien während der Kindheit befragen.

Bei der Bildung des Leitfadens wurde das Augenmerk unter anderem auf das Spielverhalten in der Kindheit gelegt. Erhoben wurde zum Beispiel, ob die Befragten draußen oder drinnen Zeit verbrachten oder spielten und welche von diesen beiden Möglichkeiten sie präferierten. Zudem wurde auch nach den damaligen Spielkamerad/innen gefragt. Des Weiteren haben wir erfragt, was gespielt wurde. Dabei sollte ein Anreiz geschaffen werden, auch über eventuelles Spielen mit digitalen Medien zu erzählen. Außerdem wurde die Rolle der Eltern in Bezug auf eventuelle Einschränkungen oder Zugängen zu digitalen Medien thematisiert.

Die mündlichen Befragungen innerhalb der Generation Y dauerten zwischen circa 10 und 20 Minuten und wurden mit dem Einverständnis der Interviewten aufgezeichnet und anschließend in anonymer Form transkribiert. Auf Basis dieser Transkripte konnten einzelne Sequenzen aller Interviews verglichen und ausgewertet werden, was zur Überprüfung unserer Vorannahmen und zur Bildung der Ergebnisse führte.

### 3.3. Datenanalyse

Zur Analyse der erhobenen Daten wurde auf die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring zurückgegriffen. Die «Inhaltsanalyse [...] zeichnet sich durch zwei Merkmale aus: Die Regelgeleitetheit [...] und die Theoriegeleitetheit der Interpretation» (Mayring 2010, S. 57). Die durchge-

fürhten Interviews wurden auf Basis der Transkripte auf die Forschungsfrage hin überprüft und analysiert.

Um die Interviews zu analysieren, haben wir alle Interviews transkribiert und die von den Befragten getätigten Aussagen hinsichtlich unserer Forschungsfrage nach dem Einfluss der Digitalisierung auf die Kindheitserfahrungen der Generation Y hin kategorisiert. Die Kategorisierung fand im Wechselspiel zwischen induktiver und deduktiver Kategorienbildung statt. Aufgrund der bereits aufgestellten Forschungsfrage, unserer Vorannahmen und dem Interviewleitfaden wurden bereits vor der Materialbegutachtung deduktiv Kategorien entwickelt, die sich auf die Häufigkeit der Nutzung digitaler Medien und auf Aktivitäten der Befragten in der Kindheit bezogen. Im späteren Verlauf der Analyse wurden die vorher entwickelten Kategorien durch die induktive Kategorienbildung überarbeitet und ergänzt. Das Material wurde so gekürzt und zusammengefasst, dass nur die für die Kategorien wichtigen Textpassagen übrig blieben. Dabei konnten die Aussagen der Befragten, die ähnlich waren, zu Kategorien, wie unter anderem: Spielen draußen oder drinnen, bestimmte Nutzung digitaler Medien (Fernsehen, Computer, Handy usw.), sowie Spielkamerad/innen (gleichgeschlechtliche Spielkamerad/innen, Spielkamerad/innen unterschiedlichen Geschlechts oder beides) zugeordnet und verglichen werden. Die Festlegung der Kategorien stellte eine Verbindung zwischen der Theorie, der Fragestellung und dem Material her. Sie wurden von uns durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft (vgl. Mayring 2010, S. 59).

In unserer Analyse haben wir nach dem Verfahren der inhaltlichen Strukturierung gearbeitet. «Ziel der inhaltlichen Strukturierung ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen» (Mayring 2010, S. 98).

Im ersten Materialdurchgang haben wir die zu den passenden Kategorien zugehörigen Textstellen im Materialtext gekennzeichnet. Außerdem haben wir überprüft, ob Textpassagen überhaupt den vorher festgelegten Kategorien zuzuordnen sind und gegebenenfalls nochmal überarbeitet werden müssen. Im weiteren Verlauf haben wir die gekennzeichneten Textpassagen inhaltlich strukturiert aus dem Material herausgeschrieben und zusammengefasst (vgl. Mayring 2010, S. 92 ff.).

Für die Forschungsfrage der Generation Y war diese Analysetechnik die passendste, da die verschiedenen Aussagen der Interviews themenorientiert anhand des Textmaterials gegenübergestellt und verglichen werden konnten. So war es uns möglich, einzelne Sequenzen genauer auf die Forschungsfrage hin zu überprüfen.

In den nachfolgenden Kapiteln werden unter anderem einzelne Kategorien mit passenden Zitaten thematisiert und die Resultate der Forschung innerhalb der Generation Y vorgestellt.

Wir werden unsere Untersuchungsergebnisse zunächst mit Ergebnissen aus der World Vision Kinderstudie (2007) vergleichen, anschließend geschlechtsspezifische Variationen sowie den Einfluss der digitalen Medien auf die Lebenswelt der Kinder der Generation Y herausarbeiten.

#### 4. Die World Vision Kinderstudie 2007 im Vergleich mit den Ergebnissen unserer Befragung

Kinder stehen heutzutage vermehrt im Mittelpunkt von Studien und Forschungen. Während es früher üblich war, lediglich die Erwachsenen aus dem Umfeld der Kinder zu befragen, werden seit den 1980er Jahren Kinder verstärkt als eigenständige Akteure gesehen und «als die kompetentesten Auskunftgeber über ihre eigene Lebenssituation und Meinung» (König 2012, S. 31). Im Jahr 2007 rief das bekannte internationale Kinderhilfswerk World Vision Deutschland erstmals zu einer repräsentativen Studie auf, um die Lebenssituation, die Bedürfnisse und die Wünsche, sowie die Interessen der jüngsten Generation in Deutschland, der Kinder, aufzuzeigen. Ziel war es, in regelmäßigen Abständen diese Studie neu aufzustellen, um fortlaufend Erkenntnisse zu gewinnen. In der Studie wurden insgesamt 1592 Kinder zwischen acht und elf Jahren zu verschiedensten Themenbereichen befragt (vgl. Hurrelmann u.a. 2007b, S. 13). Dementsprechend wurden die Kinder, die in den Jahren 1996 bis 1999 geboren wurden und damit der von uns untersuchten Generation Y angehören, während ihrer mittleren Kindheit über ihre Einstellungen befragt.

Im folgenden Teil widmen wir uns den Ergebnissen der World Vision Kinderstudie zu den Freizeitaktivitäten. Es wird ein Überblick auf die Freizeitgestaltung der Kinder mit dem Fokus auf die Nutzung von digitalen Medien gegeben. Dadurch soll die Perspektive zu unserer Forschungsfrage mit den Ergebnissen einer großen und bekannten Studie, zusätzlich zu unseren Erkenntnissen, vergrößert werden. Wir haben uns für diese Studie entschieden, weil sie ebenfalls die Kindheit der Generation Y untersucht. Jedoch unterscheidet sich die Studie einerseits dahingehend, dass wir Erwachsene rückblickend auf ihre Kindheit befragt haben und die Befragten in der World Vision Kinderstudie zum Zeitpunkt der Befragung selbst noch Kinder waren. Andererseits unterscheidet sie sich in Bezug auf die Art der Erhebung. Hatten wir qualitative-rekonstruktive Interviews mit den Be-

fragten geführt, wurden die Befragten der World Vision Kinderstudie mittels Fragebogen befragt.

Die Mediennutzung von Kindern nimmt bei der World Vision Kinderstudie 2007 einen großen Teil der Befragung ein. Der Hintergrund ist die berechnete Annahme der World Vision Kinderstudie, dass die moderne Technik wie Handys und Internet weitestgehend den Alltag der Menschen bestimmt (vgl. Leven/Schneekloth 2007, S. 179). Auch für Kinder ist die Nutzung von Medien «inzwischen ein selbstverständlicher Teil des Alltags» (Hurrelmann u.a. 2007b, S. 28). In Kinderzimmern sind reichlich digitale Medien vorhanden. 85% der befragten Kinder besaßen zum Zeitpunkt der Befragung einen eigenen CD-Player oder Kassettenrekorder, 76% ein Radio, 57% einen Gameboy und 34% einen Fernseher. Jeweils 30% hatten eine eigene Spielekonsole oder Computer und 23% einen Video- oder DVD-Rekorder. Im Durchschnitt besaßen die Kinder somit mehr als drei moderne Technikgeräte in deren Kinderzimmern (vgl. Leven/Schneekloth 2007, S. 179). Lediglich 3% der Kinder besaßen keine Mediengeräte (vgl. Leven/Schneekloth 2007, S. 181). Ähnliche Erkenntnisse konnten wir aus unserer Forschung gewinnen. Die Hälfte unserer Interviewpartner/innen hatte eine Spielekonsole (beispielsweise Game Boy oder Playstation). Zwei Personen (33%) gaben an, einen eigenen Fernseher in ihrer Kindheit besessen zu haben und eine Person (12,5%) hatte einen Computer. Beispielhaft für den verbreiteten Besitz von digitalen Medien in der Kindheit ist folgender Interviewausschnitt:

*Int:* Und ähm hattest du 'nen eigenen PC oder irgendwas in deinem Zimmer was du allein nutzen durftest? Von alleine?

*Am:* Hmm. Anfangs war's nur der Fernseher, [...] aber dann nach und nach kam halt dann der erste PC dazu. (2) Spielekonsolen, wie die Playstation und Nintendo 64. Beziehungsweise das SNES war ja noch vor dem N64. Das stand bei mir auch schon rum. (Interview vom 30.08.2015, männlich, \*1987)

Einen Unterschied zwischen unserer und der World Vision Kinderstudie gibt es hingegen beim Besitz des Handys. Bei der World Vision Kinderstudie beantworteten 36% der Kinder, dass sie über ein Handy verfügten. In unseren Interviews hingegen gab jede Person an, ein Handy in der Kindheit gehabt zu haben. Diese Differenz kann höchstwahrscheinlich mit der Altersspanne begründet werden, weil in der Studie der World Vision die Kinder zwischen acht und elf Jahre alt waren und unsere Interviewpartner/innen ihre Kindheit bis 14 Jahre betrachtet haben. Begründet wurde der Besitz eines Handys in unseren Interviews vor allem damit, dass man stets für die Eltern erreichbar sein sollte:



*Int:* Wann hast du denn dein erstes Handy bekommen?

*Cw:* Das hab ich äh, in der fünften Klasse bekommen, weil ich dann nach W. [Stadt],

*Int:* Ja.

*Cw:* also sechs Kilometer entfernt fahren musste und dann meine Mutter wollte halt, dass ich anrufen konnte, falls ich den Bus verpasst habe oder so. (Interview vom 24.07.2015, weiblich, \*1994)

*Fw:* Ähm, mein erstes Handy hab ich in der vierten oder Ende vierte Klasse bekommen. Ähh, weil ich dann auf eine weiterführende Schule gegangen bin, wo ich mit dem Bus fahren musste. (Interview vom 04.09.2015, weiblich, \*1998)

Neben dem Handy ist das Thema Internet fast unumgänglich, wenn von der Digitalisierung die Rede ist. Es bietet den Menschen viele Möglichkeiten wie E-Mail, Informationssuche, Chats, Spiele und Einkäufe, wodurch es für den Großteil der Bevölkerung bereits zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist (vgl. Leven/Schneekloth 2007, S. 188). In der World Vision Kinderstudie wurde deshalb auch nachgefragt, welche Rolle das Internet bereits bei den acht- bis elfjährigen Kindern hat. Laut der World Vision Kinderstudie hatte im Jahr 2007 bereits über die Hälfte der Kinder (54%) Zugang zum Internet. Nur jedes fünfte Kind (21%) jedoch nutzt das Internet auch regelmäßig. In unseren Interviews wurde das Internet ebenfalls kaum genutzt, obwohl die Möglichkeit dazu bestand, wie im folgenden Ausschnitt eines Interviews erkennbar wird.

*Cw:* Vorher hatten wir immer nur einen Familiencomputer, der im Büro stand.

*Int:* Und wofür hast du den genutzt?

*Cw:* Zum Lernen und später für Sims zum Spielen.

*Int:* Okay.

*Cw:* Ähm. (2) Ja.

*Int:* So im Internet surfen, war das?

*Cw:* Ähm. (2) Internet weniger.

*Int:* Ja.

*Cw:* Ich glaub, ich weiß gar nicht, wann das mit den (1) Foren angefangen hat. So SchülerVZ und so, also das war dann eher so später auf der Weiterführenden, vielleicht siebte, achte Klasse, dass das da angefangen hat.

*Int:* Okay.

*Cw:* Aber vorher hab ich im Internet wenig gemacht. (Interview vom 24.07.2015, weiblich, \*1994)

Bei der Interviewpartnerin wird deutlich, dass der vorhandene Computer der Eltern mehr zum Lernen für die Schule und später zum Spielen von Computerspielen («Die Sims») genutzt wurde. Das Surfen im Internet war während der Kindheit eher uninteressant. Erst im Jugendalter, als Soziale Netzwerke wie das genannte «SchülerVZ» bekannt wurden, wurde es genutzt.

Trotz des aufgeführten breiten Spektrums von digitalen Medien im Umfeld der Kinder, stehen in der Freizeit überwiegend andere Aktivitäten im Vordergrund. Auf die Frage der World Vision Kinderstudie, was Kinder oft in ihrer Freizeit machen, war das Treffen mit Freunden die am häufigsten gegebene Antwort (68%). Auch in den von uns geführten Interviews wurde schnell offensichtlich, was in der Kindheit primär als am wichtigsten angesehen wurde.

*Int:* Haben die Medien einen größeren Teil in deiner Kindheit ausgemacht als Freunde oder Sport?

*Dw:* Nein, das überhaupt nicht. Also Freunde waren mir immer am wichtigsten, mit denen hab ich fast immer was gemacht und Sport hab ich auch gerne getrieben. (Interview vom 16.08.2015, weiblich, \*1997)

*Int:* Ähm, denkst du, dass die Medien einen größeren Teil deiner Kindheit ausgemacht haben, als jetzt zum Beispiel Sport oder Freunde treffen?

*Bw:* Ne. Also hauptsächlich, hauptsächlich eher mit anderen spielen, mit meiner Schwester spielen.

*Int:* Mhm.

*Bw:* Und. Ja, Sportaktivitäten auch. Da ist man ja auch mit anderen zusammen. Also ich hatte zumindest Sportaktivitäten, wo ich irgendwie nicht alleine war. Genau. (Interview vom 31.07.2015, weiblich, \*1991)

Beide Ausschnitte verdeutlichen, dass neben Spielkameraden der Sport sehr wichtig war. Dies bestätigt auch die World Vision Kinderstudie, in der der Sport mit 59% die zweithäufigste Antwort erhielt.

Mit Fernsehen (56%) und Musik hören (51%) folgen die ersten digitalen Medien, die in der World Vision Kinderstudie immer noch bei gut der Hälfte der Kinder rege Beachtung erhielten. Sonstige Medien wie Playstation und Computerspiele (29%), Videos/DVDs anschauen (14%) und Telefonieren/SMS schreiben (12%) wurden weniger oft in der Freizeit genutzt. Weitere Freizeitaktivitäten in der Liste waren das Spielen mit Spielzeug (47%), Tiere (36%), Lesen (34%), Basteln/Malen (32%) und Unternehmungen mit der Familie (30%). Die restlichen Beschäftigungen, wie Musik machen (23%), Inlineskaten (18%), draußen rumhängen (17%), Tanzen/Ballett/Theater (14%), Briefe/Tagebuch schreiben (7%) und der Besuch vom Ju-

gendzentrum (5%) wurden von den Kindern seltener betrieben (vgl. Leven/Schneekloth 2007, S. 193).

Abschließend kann festgehalten werden, dass in den Ergebnissen der World Vision Kinderstudie 2007 und unserer qualitativen Forschung von 2015 viele Übereinstimmungen ersichtlich werden. Die meisten Kinder hatten digitale Medien und Zugang zum Internet. Jedoch waren diese Medien nur ein Bestandteil von vielen Aktivitäten in der Freizeit der Kinder.

## 5. Geschlechtsspezifische Unterschiede

Im Vergleich der qualitativen Interviews lassen sich viele geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen, sodass sich die vor der Durchführung der Interviews angenommene Hypothese, dass sich die Nutzung von digitalen Medien zwischen Mädchen und Jungen unterscheidet, bestätigen lässt. Im Folgenden werden die männlichen und weiblichen Interviewpartner/innen hinsichtlich ihrer Aussagen bezüglich der Wahl der Fernsehserien, der Wahl der nicht-digitalen Spiele, der Wahl der digitalen Spiele und dem Medienentzug als Strafe verglichen, um Aussagen über die geschlechtsabhängigen Präferenzen bzw. Gemeinsamkeiten, die unabhängig vom Geschlecht sind, zu treffen.

### 5.1 Fernsehserien und Medienentzug als Strafe

Da Studien wie beispielsweise die World Vision Studie belegen, dass Fernsehen in der Kindheit der Generation Y eine der wichtigsten Freizeitbeschäftigungen war (vgl. Leven/Schneekloth 2007, S. 193), ist es interessant zu untersuchen, was die Kinder sich im Fernsehen anschauten. Im Vergleich der Interviews fällt auf, dass die Wahl der Fernsehserien und die damit verbundenen Fernsehheld/innen zwischen Mädchen und Jungen variieren. Bei den männlichen Interviewten wurden Sendungen, wie «Pokémon», «SpongeBob Schwammkopf», «Kickers» und «Captain Tsubasa» hervorgehoben. In allen Serien sind die Hauptfiguren männlichen Geschlechts. Die Serien haben laut Aussage der Interviewpartner eine große Rolle gespielt und haben sich auch auf andere Lebensbereiche übertragen:

*Int.:* Du sagst ja, Fernsehen habt ihr wohl n bisschen geguckt damals, wenn ihr im Schlafzimmer wart ähm irgendwelche ... gabs da irgendwelche Serien die ((lacht)) möglicherweise ... klingt blöd...aber dein Leben beeinflusst haben so?

*Dm:* Mein Leben beeinflusst ... SpongeBob. Auf jeden Fall. Das war so in unserer Klasse (2), haben sich am nächsten Tag alle über die SpongeBob-Folge unterhalten, die gestern Abend lief.

*Int.:* Ach ne, echt? ((lacht))

*Dm:* ((lacht)) Ja SpongeBob war einfach cool! Ähm ist der immer noch, wenn man den jetzt so sieht. Der ist immer noch irgendwie witzig und (1) ja also SpongeBob war wohl krass. Pokémon auch. Also noch als kleineres Kind.

*Int.:* Besonders auch, weil du dann sagst, ihr habt euch die Karten geholt und habt dafür vielleicht auch euer erstes Taschengeld oder so ausgegeben?

*Dm:* Richtig. Ja. Auf jeden Fall. Um dann irgendwie auch damit zu spielen. Weils dann auch mit dem Game Boy kam.

*Int.:* Ja.

*Dm:* Pokémon und SpongeBob war so der Hauptteil, was man so im Fernsehen geguckt hat. (Interview vom 12.08.15, männlich, \*1997)

Der Interviewpartner bestätigt in diesem Abschnitt, dass die Fernsehserie «SpongeBob Schwammkopf» Einfluss auf sein Leben genommen hat. In der Schule wurde über die Serie gesprochen, was möglicherweise auch den Anreiz, die Serie zu schauen, gesteigert hat. Zudem wurde auch das Taschengeld für «SpongeBob Schwammkopf» und «Pokémon» ausgegeben, was die Wichtigkeit der Serien für den Interviewpartner hervorbringt.

Bei dem zweiten Interviewpartner wird ebenfalls die Bedeutung der Serien betont:

*Int.:* Meinst du, die [Serien] haben dich in irgendeiner Weise beeinflusst, welche du geguckt hast?

*Am:* Ich glaube durch Kickers bin ich zum Fußball spielen gekommen.

*Int.:* Okay.

*Am:* ((lacht)) Das kann man, glaube ich, sagen. Da, da hab ich Fußball mit ausprobiert und doch das war (1) Kickers und Captain Tsubasa. (1) Sehr geil.

(Interview vom 30.08.15, männlich, \*1987)

Die Fußballserien «Kickers» und «Captain Tsubasa» haben den Interviewpartner so sehr inspiriert, dass er seinen Fernsehhelden nachgeahmt hat und das Fußballspielen ebenfalls probiert hat, sodass seine Lieblingsserie auch Einfluss auf andere Lebensbereiche nahm.

Die vier Interviewpartnerinnen nennen ebenfalls alle eine oder mehrere Lieblingsserien. Im Gegensatz zu den männlichen Personen sind bei diesen Serien die Hauptfiguren aber meist weiblich. Die 1994 geborene Interviewpartnerin nennt als Lieblingsserie «H2o – Plötzlich Meerjungfrau», eine australische Jugendserie, in der drei Teenagerinnen sich in Meerjungfrauen

verwandeln können. Diese Serie gilt als typische Lieblingsserie von Mädchen der Generation Y, genau wie die von der 1997 geborenen Interviewpartnerin genannte Zeichentrickserie «Winx Club», in der eine Prinzessin die Hauptrolle spielt. Die 1991 geborene Interviewpartnerin nennt mit «Sabrina – total verhext», «Hexe Lilli» und «Charmed» ebenfalls Serien, in denen es um weibliche Personen geht. Zusätzlich nennt sie aber auch noch Wissenssendungen wie «Die Maus», «Löwenzahn» und «Wissen macht Ah». Sie erwähnt außerdem «Pettersson und Findus» und das «Sandmännchen», was auch die 1994 Geborene aufzählt. Die weiblichen Personen streiten ab, dass die Serien ihr Leben verändert haben, beziehungsweise erwähnen drei der vier Befragten nicht, dass die Serien Einfluss auf ihr Leben genommen haben. Eine Ausnahme macht lediglich eine Interviewpartnerin. Sie vermutet, dass sie durch ihre Lieblingsserie gerne an den Strand fährt:

*Int.:* Und glaubst du, dass das irgendwie so dein Leben geprägt hat so diese Strände von den Serien so Surferleute. Spiegelt sich das jetzt irgendwie wieder.

*Cw:* Ähm (1) höchstens dass ich gerne an Strand fahre. ((lacht)) (Interview vom 24.07.2015, weiblich, \*1994)

In diesem Punkt lässt sich eine Differenz zu den Jungen ziehen. Sowohl die männlichen als auch die weiblichen Befragten hatten in ihrer Kindheit Lieblingsserien und können auf Nachfrage spontan einige aufzählen. Während die weiblichen Personen sie aber nur als Lieblingsserien ohne besonderen Einfluss auf ihr Leben darstellen, erklären die männlichen Personen die Wichtigkeit der Serien in ihrer Kindheit und die Einflussnahme der Serien auf andere Lebensbereiche.

Als Mädchen identifizierten sich die Befragten mit Hexen, Feen oder Prinzessinnen, während die männlichen Befragten sich vor allem mit Helden und Kämpfern identifizierten. Die weiblichen Befragten hingegen identifizierten sich nur selten mit Kämpferinnen (vgl. Götz 2013, S. 550 f.). Bei dem Vergleich der Interviews sind die Lieblingsserien auffällig, da die weiblichen Personen zum Großteil Lieblingsserien mit weiblichen Hauptfiguren und die männlichen Personen Lieblingsserien mit männlichen Hauptfiguren nennen. In anderen Forschungen wurden ähnliche Ergebnisse erzielt: «Bei Mädchen und Jungen stehen jeweils andere Charaktere an erster Stelle. Jungen und Mädchen wählen potenziell Lieblingsfiguren ihres eigenen Geschlechts, wobei bei den Mädchen häufig auch eine gewisse Anzahl von männlichen Charakteren unter den Lieblingsfiguren zu finden ist.» (Götz 2013, S. 554). Auch bei den von uns durchgeführten Interviews ist dies der Fall, denn die männlichen Interviewpartner nennen ausschließlich

«Pokémon», «SpongeBob Schwammkopf», «Kickers» und «Captain Tsubasa», während von den weiblichen Interviewpartnern neben den Serien mit weiblichen Hauptfiguren auch «Pettersson und Findus» und das «Sandmännchen» genannt werden.

Die Befragten weiterhin danach gefragt, ob es seitens der Eltern Einschränkungen bei der Wahl der Serien gab, berichtet eine weibliche Befragte exemplarisch folgendes:

*Ew:* Fernseh gucken durfte ich, glaube ich, immer nur bis sieben, wann war Sandmännchen vorbei? ((lacht)) Ich hab keine Ahnung. Ja, ich durfte auch nur bestimmte Serien gucken. (1) Ja, da gab's alle möglichen Regeln, also Simpsons war überhaupt nicht, durfte ich überhaupt nicht sehen, SpongeBob durfte ich nicht sehen, weil meine Eltern dachten, davon verblöden wir, ja (1) keine Ahnung, und dann haben wir halt immer so kitschige Serien geguckt. Und so richtige Horrorfilme durften wir auch nicht sehen, aber die haben wir abends dann immer geguckt ((Lacht)). (Interview vom 16.08.2015, weiblich, \*1997)

Unter Umständen hätten die Befragten als Kinder ohne die Einschränkungen der Eltern andere Serien gewählt. Durch die Beteiligung der Eltern an der Auswahl der Serien nahmen diese jedoch Einfluss auf die Lieblingsfiguren der Kinder. Bei den männlichen Interviewpartnern hingegen wurden keine Einschränkungen der Eltern hinsichtlich der Serienwahl genannt.

Auf die Frage, ob die Eltern den Entzug von Medien als Strafe genutzt haben, wurde sehr unterschiedlich und geschlechtsunabhängig geantwortet. Zwei der Interviewpartnerinnen und eine männliche Person bestätigen, dass Medienentzug als Strafe genutzt wurde und ebenso viele verneinen die Frage. Der ältere der beiden Interviewpartner antwortet beispielsweise folgendermaßen:

*Int.:* Und haben dich deine Eltern, (1) ja damit (1) bestraft, dass du nicht Fernseh gucken darfst oder ...

*Am:* Natürlich.

*Int.:* nicht spielen darfst? Okay. ((lacht))

*Am:* Strafe erstmal einen Tag kein Fernsehen gucken oder länger. Natürlich. (Interview vom 30.08.2015, männlich, \*1987)

Durch die Antwort «natürlich» drückt er aus, dass für ihn der Entzug von Medien als Strafe selbstverständlich war. Dies wird ebenfalls bei einer weiblichen Person deutlich:

*Int:* Ähm, haben deine Eltern dann auch die ähm, den Entzug von digitalen Medien als Strafe genutzt?

*Ew:* Ja, haben die. Also dann ja, Fernseh gucken halt. Da waren S. [Schwester]

und ich ja so hinterher und wenn wir mal irgendwas falsch gemacht haben, dann durften wir halt kein Fernseh mehr gucken. Worüber wir sehr traurig waren. (Interview vom 16.08.2015, weiblich, \*1997)

Auch die Reaktion auf diese Strafen ist sehr unterschiedlich. Während diese Interviewpartnerin erzählt, dass sie über den Medienentzug sehr traurig war, erklärt der zitierte Interviewpartner im weiteren Verlauf des Interviews, dass er die Strafe nicht besonders schlimm fand, da er stattdessen zum Spielen nach draußen gegangen ist. Der Entzug von Medien als Strafe lässt sich aber nicht mit dem Geschlecht der Kinder erklären, denn eine andere Interviewpartnerin verneint diese Art von Strafe deutlich und auch bei einer weiteren scheint es keine große Rolle gespielt zu haben, da sie erklärt, sich an Medienentzug als Strafe nicht zu erinnern.

## 5.2. Nicht-digitale Spiele

Ein sehr auffälliger Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ist die Wahl der nicht-digitalen Spiele, bzw. Spielzeuge. Sowohl die Jungen, als auch die Mädchen orientieren sich dabei an den traditionellen Geschlechtsbildern. Die männlichen Interviewten erzählen, dass sie in ihrer Kindheit Fußball gespielt haben, was nach dem traditionellen Bild eine Sportart ist, die bei den Jungen dominiert. Der 1987 geborene Interviewpartner berichtet auf die Frage nach den Aktivitäten in seiner Kindheit:

*Am:* ((lacht)) (1) Und, äh, was haben wir da so gemacht? Fußball gespielt, alle möglichen anderen Sachen, was man halt so, ne, auf dem Sportplatz machen kann. (1) Gelegentlich mal Basketball ausprobiert, was ohne Korb ein bisschen schwierig war, aber (2) möglich war's. ((lacht)) (1) Alle möglichen Ballsportarten, wenn man sich da getroffen hat, wurde dann alles Mögliche gemacht. Viel mit dem Fahrrad gefahren. (1) So ohne Auto war das ja immer schwierig dann und ohne Führerschein. ((lacht)) (1) Was hab ich sonst noch so in meiner Kindheit gemacht? (1) Ich war auf jeden Fall sehr viel im Wald unterwegs. Wenn er direkt vor der Tür ist, hat sich das natürlich angeboten. (1) Klettern. (1) Baumhaus bauen haben wir auch schon hinter uns. Mit ein paar Leuten. (1) Hat der Jäger auf jeden Fall nicht so cool gefunden, als wir da Schrauben oben in den Baum gedreht haben. Hat uns auf jeden Fall ziemlich angeschrien, aber das war lustig. ((lacht)) (Interview vom 30.08.2015, männlich, \*1987)

Der Interviewpartner hat sich viel auf dem Sportplatz und in einem Wald aufgehalten. Insgesamt scheinen Sport und verschiedene Aktivitäten im Freien eine wichtige Rolle in seiner Kindheit gespielt zu haben, da er neben

Fußball auch andere Ballsportarten wie Basketball, Fahrradfahren, Klettern und Baumhaus bauen erwähnt. Zudem fanden die Aktivitäten in einer Gruppe statt, da er im Interview durchgehend von «wir» spricht, was darauf schließen lässt, dass Freunde in seiner Kindheit eine große Bedeutung hatten. Auch bei dem zweiten, 1997 geborenen Interviewpartner steht das Spielen im Freien im Vordergrund:

*Dm:* In meiner Kindheit hab ich eigentlich größtenteils draußen gespielt, mit Freunden aus der Nachbarschaft irgendwie Fußball oder Verstecken und Fangen, (2) ja und (3) das war eigentlich der Großteil. (Interview vom 12.08.2015, männlich, \*1997)

Beim genaueren Nachfragen, ob er lieber drinnen oder draußen gespielt hat, betont er noch einmal:

*Dm:* Auf jeden Fall mehr draußen, bei Wind und Wetter (1), also im Winter Schneeballschlacht, im Sommer irgendwie ins Freibad gefahren, auf jeden Fall mehr draußen als drinnen. (Interview vom 12.08.2015, männlich, \*1997)

Die beiden Interviewpartner haben somit sehr ähnliche Aktivitäten in ihrer Kindheit ausgeübt. Neben dem Spiel im Freien, waren Bausteine wie Lego und Playmobil beliebte Spielsachen. Der 1987 Geborene erinnert sich zusätzlich an «Hot Wheels», welches kleine Spielzeugautos sind.

Auch die Interviewpartnerinnen berichten vom Spielen im Freien. Die 1991 Geborene hat in ihrer Kindheit oft im Garten gespielt, im Sandkasten oder auf dem Bauernhof der Großeltern. Die 1994 geborene Interviewpartnerin erzählt, dass sie mit ihrer Schwester oft im Wald war und als Fantasiespiel «Hexen» gespielt habe. Die Interviewpartnerin, die 1997 geboren ist, antwortet auf die Frage, ob sie lieber im Haus oder lieber im Freien gespielt hat, ebenfalls, dass sie sich lieber draußen aufgehalten hat:

*Ew:* Äh, ich hab mehr draußen gespielt, weil das viel besser war einfach und man, auch wenn das Wetter schlecht war, war das egal. Also draußen hab ich halt immer so (1), ja, Kuchen gebacken und gekocht mit Pflanzen aus dem Garten und vom Nachbarn, aber das war ja (1), ähm das durften wir zwar nicht, aber das war immer ganz toll, dass wir die rausklauen konnten, ja und dann haben wir immer auf der Straße Häuser gemalt, haben da auch drauf so gespielt, haben da geschlafen, mit Decken alles zugedeckt, ja. (Interview vom 16.08.2015, weiblich, \*1997)

Insgesamt antworten die meisten Befragten, dass sie sich als Kind lieber im Freien aufgehalten haben, mit Ausnahme einer Interviewpartnerin, die sich nicht klar entscheiden kann und einer Interviewpartnerin, die lieber im Haus spielt. Aufgrund dessen kann auf keine geschlechtsspezifische Dif-



ferenz bezüglich der Frage, ob lieber draußen oder im Haus gespielt wurde, geschlossen werden. Die männlichen und weiblichen Interviewpartner/innen unterscheiden sich allerdings sowohl in den Aktivitäten, die sie im Freien, als auch im Haus ausgeübt haben. Bei den Jungen stehen draußen vor allem Fußball und Spiele wie Verstecken, Fangen und Schneeballschlacht im Vordergrund, während die Mädchen eher im Sandkasten spielten, sich vorstellten, sie wären Hexen oder auf dem Spielplatz spielten. Insgesamt scheint den Jungen das Spielen draußen wichtiger zu sein, da sie öfter betonen, dass sie viel draußen gespielt haben, wobei das Fußballspielen vor allem bei dem jüngeren Interviewpartner in der Kindheit die zentrale Rolle eingenommen hat. Beim Spielen im Haus werden die traditionellen Geschlechterrollen besonders deutlich, denn die männlichen Interviewten erzählen von Playmobil, Lego und Spielzeugautos, während die Interviewpartnerinnen sich an Puppen, Barbies, Übernachtungspartys, Malen, Basteln, «Krankenhaus» als Fantasiespiele und das Verkleiden als Prinzessinnen erinnern. Keines dieser Spiele wird bei den Jungen genannt. Den Mädchen und Jungen ist gemeinsam, dass Sportarten eine wichtige Rolle spielen. Zwar gibt keine der Interviewpartnerinnen an, Fußball gespielt zu haben, allerdings wird mit Tennis, Handball, Volleyball, Einradfahren, Schwimmen (DLRG) und Leichtathletik eine große Vielfalt an Sportarten erwähnt. Demnach lässt sich ebenfalls eine Differenz in der Wahl der Sportarten feststellen. Ein weiterer Unterschied fällt bezüglich des Spielens eines Musikinstrumentes auf. Während zwei Interviewpartnerinnen mit Gitarre und Klavier angeben, ein Instrument gespielt zu haben, schien dies bei den von uns befragten männlichen Personen keine Bedeutung gehabt zu haben, da sie es nicht ansprechen.

### 5.3. Digitale Spiele

Ebenfalls sehr interessant ist es, die Wahl der digitalen Spiele zu betrachten. Es wurden verschiedene Medien zum Spielen digitaler Spiele genannt: Neben den Spielekonsolen wie Playstation, Nintendo 64 und Game Boy, wurde auch am iPod, Handy oder Computer gespielt. Als Spiele am Handy werden «Snake» von zwei weiblichen und einer männlichen Person genannt. Der 1997 geborene Interviewpartner nennt zusätzlich noch die Spiele «Angry Birds» und «Doodle Jump». Mit vielen der ersten Handys konnte man – anders als heute – keine Spiele spielen. Einzig die Nokia-Modelle der 1990er-Generation hatten «Snake», einen Computerspielklassiker, vorinstalliert. Durch das Angebot wurde das Spiel mit dem Handy erst markt-

fähig gemacht, was erklärt, wieso die Befragten es so interessant fanden, wenn das Spiel gespielt werden konnte:

*Am:* War natürlich ähm man der King, im Sinne von man konnte Snake spielen, aber sehr viel mehr war damit ja eh nicht möglich. (Interview vom 30.08.2015, männlich, \*1987)

Damit scheint «Snake» das wichtigste bzw. bekannteste Handy-Minigame der Generation Y zu sein.

Geschlechtsspezifische Unterschiede werden aber erst in der Wahl der digitalen Spiele mit anderen Medien deutlich. Der Jüngere der beiden Interviewpartner berichtet, dass er sich mit Freunden getroffen hat, um gemeinsam das Spiel «Pokémon» zu spielen und «gegeneinander Kämpfe ausgetragen» (Interview vom 12.08.2015, männlich \*1997) wurden. Er nennt außerdem «FIFA», ein Videospiel, mit dem digital Fußball gespielt werden kann, sodass er sein Hobby, das Fußballspielen, ebenfalls digital ausüben konnte.

Bei den Interviewpartnerinnen wird weder «Pokémon» noch «FIFA» genannt. Bei den Mädchen spielte «SingStar», ein Karaoke-Spiel, eine große Rolle. Insgesamt waren digitale Spiele, in denen man Singen und Tanzen konnte, bei den weiblichen Befragten die beliebteren Spiele. Diese Spiele wurden meist mit mehreren Kindern als Gemeinschaftsspiel gespielt. Die Jüngste der Interviewpartnerinnen erzählt:

*Ew:* Und dann konnt' man sich halt so bewegen, dann waren da so Tanzmoves und musste man halt nachmachen oder musste so Äpfel aufpflücken. Dann konnte man das halt nur mit mehreren machen oder früher, als wir klein waren, so SingStar-Abend und das fanden wir ganz cool. (Interview vom 16.08.2015, weiblich, \*1997)

Neben den Spielen zum Singen und Tanzen berichten die Interviewpartnerinnen auch von Strategie- und Lernspielen. Diese werden von den männlichen Interviewpartnern nicht genannt. Eine der Interviewpartnerinnen erklärt, dass sie zunächst Lernspiele am Computer gespielt hat, um in die Welt der digitalen Medien eingeführt zu werden:

*Cw:* Zum Lernen viel halt.

*Int:* Wie sah es dann aus, beim Lernen?

*Cw:* Das waren dann so Lernspiele am Computer. Wo man dann irgendwie Rechnen oder Schreiben oder so bisschen spielerisch das lernen konnte. Und auch, ähm, später an der Schule auch Englisch ganz viel.

*Int:* Ja.

*Cw:* Dass man Vokabeln lernt, also Vokabeltrainer am Computer. Und (1) also

ja, an der weiterführenden Schule habe ich auch ganz viel Sims noch gespielt, also schon spielerisch auch.

*Int:* Ok.

*Cw:* Später aber dann eher so. (1) Also der Einstieg war so mit Lernen, aber das war auch viel von meiner Mutter aus so. ((lacht)) (Interview vom 24.07.2015, weiblich, \*1994)

Die Lernspiele hat sie auf Wunsch der Mutter gespielt. Im weiteren Verlauf des Interviews erklärt sie, dass ihr die Lernspiele als Kind zuerst Spaß gemacht haben, mit zunehmenden Alter allerdings nicht mehr. Auf der weiterführenden Schule spielte sie auch «Die Sims», welches ein Simulationsspiel ist. Die anderen Interviewpartnerinnen erwähnen zudem, in ihrer Kindheit Strategiespiele gespielt zu haben.

Damit ist allen Interviewpartner/innen gemeinsam, dass sie in ihrer Kindheit digitale Spiele gespielt haben, die Wahl der Spiele unterschied sich geschlechtsabhängig aber stark. Die Jungen wählten Spiele aus, in denen sie gegeneinander spielen bzw. «kämpfen» konnten, während Mädchen überwiegend Spiele zum Singen, Tanzen und Lernen sowie Strategie- und Simulationsspiele spielten.

## 6. Der Einfluss der digitalen Medien auf die Lebenswelt der Kinder der Generation Y

Neben dem Fernseher und dem Computer wurde in der Kindheit der Generation Y das Handy eingeführt. Die ersten Modelle waren groß, hatten keine Touch-Möglichkeiten und auch die heute für Smartphones üblichen Apps fehlten. Die Interviewten selbst nach ihren Eindrücken des Einflusses und der Rolle von den digitalen Medien gefragt, berichten unter anderem Folgendes:

*Ew:* Gar keine Rolle. Also ich hatte halt nur mit 13 [...] mein erstes Handy und dann ja, dann hab ich damit so'n paar SMS rumgeschickt, wenn das überhaupt ging, also wenn jemand ein Handy hatte und dann fing das halt erst später an mit Facebook, WhatsApp, Skype. (Interview vom 16.08.2015, weiblich, \*1997)

*Int:* Und das Handy, [...] wozu hast du's benutzt? Hat es deine Freizeit irgendwie beeinflusst? War damit irgendwas leichter oder ...?

*Bw:* Ja, also, in dem Moment glaub ich, hab ich's gar nicht so gemerkt, dass das irgendwie was erleichtert hat oder sowas, sondern das war jetzt einfach

so normal und man hat sich total gefreut, weil das was total Moderneres war. (Interview vom 31.07.2015, weiblich, \*1991)

*Dm:* Ich hab das [Handy] bekommen in der fünften Klasse glaub ich, damit, wenn man irgendwo übernachtet hat, eben anrufen konnte oder wenn man unterwegs war. Nur zu Hause irgendwie so mit den Freunden geschrieben, das kam ja erst irgendwie später.

*Int:* Sind noch die Anfänge ne? Meinst du auch?

*Dm:* Ja genau. (Interview vom 12.08.2015, männlich, \*1997)

Alle Interviewten aus der Generation Y sagen, dass die digitalen Medien in ihrer Kindheit noch keine große Rolle gespielt haben. Sie stellten die Anfänge der Nutzung des Internets, des Handys, der Spielekonsolen oder ähnlicher Dinge dar, jedoch noch nicht den Höhepunkt der aktiven Auseinandersetzung mit diesen Medien. Keiner der Befragten konnte große Auswirkungen wahrnehmen, welche sich auf deren Freizeitaktivitäten oder schulische Leistungen beziehen, sondern sie sahen es eher als Nebenbeschäftigung, sobald mal kein Fußballtraining war oder die Freunde und Nachbarn vielleicht keine Zeit hatten.

## 7. Fazit

Mein Leben beeinflusst ... SpongeBob. Auf jeden Fall (Interview vom 12.08.2015, männlich, \*1997).

Dieses Zitat steht repräsentativ für unsere Ergebnisse, denn es beschreibt die Einflüsse der digitalen Medien auf das Freizeitverhalten der Kinder. Es lassen sich sowohl geschlechtsspezifische Unterschiede, als auch Einflüsse der digitalen Medien auf die Lebenswelt von Kindern in der Generation Y feststellen.

Insgesamt kann beobachtet werden, dass die Interviewten vorwiegend geschlechtstypischen Freizeitaktivitäten in ihrer Kindheit nachgingen. Den Interviewpartner/innen ist gemeinsam, dass sie sich viel im Freien aufgehalten haben, allerdings unterscheiden sich die Wahl der Spiele, sowohl im Freien, als auch im Haus und die Wahl der digitalen Spiele. Besonders auffallend ist, dass die Wahl der Lieblingsserien geschlechtsspezifisch sehr differiert. Zum Beispiel wurde die Serie «Kickers» und «Pokémon» von männlichen Befragten bevorzugt, wohingegen Serien wie «H<sub>2</sub>O» oder «Winx Club» von Mädchen präferiert wurden.

Somit lässt sich unsere Forschungsfrage dahin gehend beantworten, dass die Digitalisierung zwar einen Einfluss auf die Freizeit der Kinder in der Generation Y hatte, allerdings war – anders als ursprünglich angenommen – der Einfluss nicht besonders groß. Vor allem das Spielen außer Haus und Freunde treffen war für die Befragten der Generation Y die häufigste Freizeitbeschäftigung.

## Literatur

- Burkhardt, Marcus (2010): Siegeszug des Computers. In: Faulstich, Werner (Hrsg.): Die Kultur der 90er Jahre. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 103–119.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Springer-Verlag.
- Faulstich, Werner (Hrsg.) (2005): Die Kultur der 80er Jahre. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Faulstich, Werner (Hrsg.) (2010): Die Kultur der 90er Jahre. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Faulstich, Werner (2005a): Überblick: Wirtschaftliche, politische und soziale Eckdaten des Jahrzehnts. In: Faulstich, Werner (Hrsg.): Die Kultur der 80er Jahre. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 7–21.
- Faulstich, Werner (2005b): Die Anfänge einer neuen Kulturperiode. Der Computer und die digitalen Medien. In: Faulstich, Werner (Hrsg.): Die Kultur der 80er Jahre. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 231–247.
- Faulstich, Werner (2010): Einleitung – Zu den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Konturen. In: Faulstich, Werner (Hrsg.): Die Kultur der 90er Jahre. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 7–21.
- Götz, Maya (2013): Die Lieblingsfiguren von Jungen und Mädchen: Forschungsstand und forschungsleitende Fragen. In: Götz, Maya (Hrsg.): Die Fernsehheld(inn)en der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen. München: kopaed, S. 550–558.
- Hurrelmann, Klaus/Albrecht, Erik (2014): Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hurrelmann, Klaus u. a. (2007a): Vorwort der Autorinnen und Autoren. In: Hurrelmann, Klaus/Andresen, Sabine/TNS Infratest Sozialforschung (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 13–16.
- Hurrelmann, Klaus u. a. (2007b): Zusammenfassung. In: Hurrelmann, Klaus/Andresen, Sabine/TNS Infratest Sozialforschung (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 17–34.

- König, Susanne (2012): Online-Forschung mit Kindern. Opladen: Budrich UniPress.
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leven, Ingo/Schneekloth, Ulrich (2007): Die Freizeit. Anregen lassen oder fernsehen. In: Hurrelmann, Klaus/Andresen, Sabine/TNS Infratest Sozialforschung (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 165–200.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Palfrey, John/Gasser, Urs (2008): Generation Internet. Die Digital Natives: Wie sie leben, was sie denken, wie sie arbeiten. München: Carl Hanser Verlag.
- Rothmund, Kathrin (2010): Internet – Verbreitung und Aneignung in den 1990ern. In: Faulstich, Werner (Hrsg.): Die Kultur der 80er Jahre. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 119–137.
- Röser, Jutta/Peil, Corinna (2005): Fernsehen als populäres Alltagsmedium. Das duale Rundfunksystem und seine kulturellen Folgen. In: Faulstich, Werner (Hrsg.): Die Kultur der 80er Jahre. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 155–169.
- Stockmann, Ralf (2005): Der Videoboom der achtziger Jahre. In: Faulstich, Werner (Hrsg.): Die Kultur der 80er Jahre. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 123–137.



# «Und dann zocken wir auch schon mal die ganze Nacht»

Eine Analyse des freizeitimmanenten  
Medienkonsums der Generation Fragezeichen unter  
Beachtung geschlechtsspezifischer Disparitäten

MERYEM DURAK, LEA FRANZISKA FAUSER, ANNE SIERIG, LEILA  
THIEMANN, DOROTHÉE WATTA

## 1. Einleitung

In fast allen Teilen der Welt, insbesondere den modernen Industriegesellschaften, gehören Medien zum Leben und sind neben Familie, Freund/in-nen und Schule Begleiter von Kindheit im 21. Jahrhundert. Selbst kleine Kinder kommen bereits regelmäßig mit Medienangeboten unterschiedlicher Gattungen in Kontakt. Medien sind im gegenwärtigen Jahrhundert kaum aus den Lebenswelten von Kindern wegzudenken. Gemeinhin werden alle Menschen, die ab 1980 (vgl. Weinberg 2014, S. 8) bis heute geboren wurden, als «Digital Natives» bezeichnet. Allerdings kann anhand des rasanten technischen Fortschritts davon ausgegangen werden, dass die «wahren» Digital Natives jene sind, die ab dem Jahr 2000 auf die Welt gekommen sind.

Der technische Fortschritt, unter anderem festzumachen an der (Weiter-) Entwicklung des Smartphones, ist der Grund des rasant wachsenden Medienkonsums. Im Jahr 2008 verbreitete sich der Besitz eines Smartphones bei den normalen Verbrauchern. Das Hauptaugenmerk in der Innovation war die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit durch die Unterstützung von UMTS-Mobilfunk und GPS. Verbraucher konnten mithilfe des Smartphones ab nun an auch außerhalb eines festen Standorts ins Internet und sich unter anderem vom Smartphone navigieren lassen. Heute, gerademal acht Jahre später, sind Smartphones mit kleinen Computern zu vergleichen: durch fortschrittliche Technologie ersetzen sie bei einem Großteil der Men-



schen die bisher gebräuchliche (Digital-)Kamera, sie bieten beinahe uneingeschränkten Zugang zu sozialen Netzwerken und durch die Verknüpfung von Anwendungen ist es sogar möglich, das komplette Leben mithilfe eines Smartphones plangenaу zu organisieren. Aber nicht nur das Smartphone hat sich in den vergangenen Jahren eine gesicherte Stellung auf dem Markt geschaffen, sondern auch Mediengeräte wie das Tablet und diverse Spielkonsolen sind nahezu in jedem Haushalt vorhanden und angesagte digitale Medien unter der Generation Fragezeichen.

Als Generation Fragezeichen wird die Bevölkerungskohorte genannt, die im Zeitraum von etwa 2000 bis 2015 geboren wurde. Immer mehr Kinder dieser Generation wachsen nicht mehr bei «klassischen» Elternpaaren auf. Patchworkfamilie, Stiefeltern, Pflege- und Adoptivfamilien oder aber auch Mehrgenerationen- und Regenbogenfamilien gehören heute zum alltäglichen Erfahrungsraum von Kindern (vgl. Sinus 2014, S. 8). Charakteristisch für die Generation Fragezeichen ist es weiterhin, dass Kinder in der Regel in ihrer Freizeit verschiedene Institutionen und Orte besuchen. Entsprechend wird in der Kindheitssoziologie auch von einer «Verinselung» und «Institutionalisierung» heutiger Kindheit gesprochen (vgl. Zeiher/Zeiher 1994). Kinder von heute sind bei ihrer Freizeitgestaltung verstärkt auf ihre Eltern angewiesen. Auch der Ablauf der Woche ist für die meisten Kinder in festen Strukturen verankert; zuweilen wird dabei von «Freizeitstress» innerhalb der kindlichen Lebenswelt gesprochen. Zu der Freizeitgestaltung in typischen Institutionen wie beispielsweise Sportvereinen, kirchlichen Gruppen, öffentlichen Kinder- und Jugendtreffs sowie Kunst- und Musikschulen, kommen Treffen mit Freund/innen und Peergroups. Weiterhin gilt, dass diese Generation digitale Medien in ihrer Freizeit aktiv konsumiert. Die meisten Haushalte weisen heutzutage eine breite Ausstattung an medialen Endgeräten auf (vgl. Feierabend et al. 2014, S. 8).

Innerhalb des folgenden Artikels wird die Generation Fragezeichen dahingehend untersucht, inwieweit die digitalen Medien Einfluss auf die Freizeitgestaltung der Kinder haben. Konkret werden Kinder im Alter von 10 bis 14 Jahren untersucht und danach gefragt, ob es Geschlechtsdifferenzen in der alltäglichen Freizeitgestaltung gibt.

Zur Analyse dessen haben wir zunächst gängige Vorurteile gegenüber Kindern der Generation Fragezeichen und deren Medienkonsum gesammelt, um anhand dessen Vorannahmen für die durchzuführende Forschung aufzustellen. Unseren Vorannahmen zufolge sind Kinder im Besitz eigener Endgeräte und sie nutzen diese eigenständig und regelmäßig zu ihrer aktiven Freizeitgestaltung. Zu den Endgeräten zählten wir vor allem den

Besitz eines eigenen Smartphones und Computers mit jeweiligem Internetzugang – oder einem Zugang zu diesem im eigenen Haushalt. Außerdem gingen wir von einer Bevorzugung digitaler Medien im direkten Vergleich zu Printmedien aus.

Im Vorfeld unserer Untersuchung wurde innerhalb unserer Forschungsgruppe ein einheitliches Verständnis des Begriffes Medien festgelegt, das schließlich als Vergleich zu der Auffassung des Begriffes seitens der Kinder dienen sollte. Medien sind Kommunikationsmittel, welche sich in digitale und Printmedien unterscheiden. Im Fokus stehen nach unserem Medienverständnis die digitalen Medien wie Spielkonsolen, Tablets, Smartphones, Fernseher und PC's. Wichtig war für unsere Forschungsgruppe, welche Gegenstände die Kinder als Medien bezeichnen. Des Weiteren waren uns die Printmedien von großer Bedeutung. Es interessierte uns, ob diese seitens der Kinder auch als Medien wahrgenommen werden, oder ob sie sich nur auf die digitalen Medien beziehen.

Darüber hinaus interessierten wir uns dafür, welche Medienendgeräte tatsächlich genutzt werden und welche dem Kind allein gehören. Wir wollten herausfinden, mit wem die Kinder digitale Medien nutzen, ob die Nutzung durch die Eltern eingeschränkt wird; ob es bestimmte Regeln gibt. Wir gingen der Frage nach ob und inwieweit es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen hinsichtlich der Mediennutzung gibt und wollten letztendlich wissen, ob bei der Generation Fragezeichen von einer Digitalisierung der Kindheit auszugehen ist.

Diese und andere Fragen bewegten und veranlassten uns dazu, eine Forschung zum Thema des Zusammenhangs zwischen Geschlecht und Medienkonsum bei Kindern im Alter von 10 bis 14 Jahren zu initiieren. Anhand leitfadengestützter Interviews in einer Stichprobe mit einem Umfang von sechs teilnehmenden Kindern haben wir die generierten Fragen und Vorannahmen geprüft. Darüber hinaus wurde im Kurs ein standardisierter Fragebogen entwickelt, um quantitativen Erhebungen bezüglich dieser Forschungsfrage nachgehen zu können. Die erhobenen Daten wurden mit dem Statistikprogramm SPSS ausgewertet.

Um unsere Forschungsfrage beantworten zu können, wird im Folgenden zunächst auf den aktuellen Stand der Forschung zum Einfluss der Medien auf die heutige Kindheit eingegangen. Dazu werden verschiedene Studien angeführt. Im Kapitel 3 werden wir auf die Auswahl der Forschungsmethoden eingehen und dort vertieft darstellen, weshalb sich diese zuvor beschriebenen Methoden besonders gut eignen. Dies ist notwendig, um im darauffolgenden Kapitel die Ergebnisse der qualitativen Forschung dar-

zustellen. Dabei werden die Ergebnisse nach verschiedenen – und besonders für die spätere Analyse relevanten – Themengebieten gegliedert, die im 6. Kapitel zu der quantitativen Forschung erneut aufgegriffen werden. Im Fazit der Arbeit werden wir die Ergebnisse unserer Forschungsgruppe resümieren. Wir werden die Forschungsfrage sowie die Vorannahmen reflektieren und auf ihre Gültigkeit hin überprüfen. Darüber hinaus werden wir auf eventuelle zukünftige Entwicklungen bezüglich der Thematik hinweisen.

## 2. Status Quo – der aktuelle Stand der Forschung

Die Jugend liebt heutzutage den Luxus. Sie hat schlechte Manieren, verachtet die Autorität, hat keinen Respekt vor älteren Leuten und schwatzt, wo sie arbeiten soll. Die jungen Leute stehen nicht mehr auf, wenn Ältere das Zimmer betreten. Sie widersprechen ihren Eltern, schwadronieren in der Gesellschaft, verschlingen bei Tisch die Süßspeisen, legen die Beine übereinander und tyrannisieren ihre Lehrer.

Diese Worte, welche dem griechischen Philosophen Sokrates (470–399 v. Chr.) zugeschrieben werden, zeichnen ein düsteres Bild von der «heutigen Jugend». Interessanterweise halten sich Ansichten dieser Art über die Jugend bei Mitgliedern der älteren Generationen bis heute hartnäckig. Die Kritikpunkte unterscheiden sich allerdings je nach Entwicklungsstand der Gesellschaft. So könnte das Zitat 2016 sinngemäß lauten:

Die Jugend liebt heutzutage den Luxus und Facebook. Sie hat schlechte Manieren, verachtet die Autorität, hat keinen Respekt vor älteren Leuten und surft, wo sie arbeiten soll. Die jungen Leute sehen nicht mehr vom Smartphone auf, wenn jemand das Zimmer betritt. Sie befehligen ihre Eltern, halten sich fern von der Gesellschaft, verschicken bei Tisch WhatsApp-Nachrichten, können sich nicht mehr richtig artikulieren und tyrannisieren ihre Lehrer.

Dieses Kapitel soll anhand aktueller Forschung eine Auskunft darüber geben, ob die Lage der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf digitale Medien tatsächlich derart «hoffnungslos» ist oder ob der Schein trügt. Hierfür werden fünf große, repräsentative Studien herangezogen: die KidsVerbraucherAnalyse (KidsVA) des Zeitschriftenverlages Egmont Ehapa Media GmbH (2015), die Kinderstudie des Kinderhilfswerks World Vision (2013), die KIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest «mpfs» (2014), die BITKOM-Studie vom Bundesverband für Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. (2015), die im Auftrag der Krankenkasse AOK vom SINUS-Institut durchgeführte

AOK-Familienstudie (2014), zudem eine von Bardo Herzig im Auftrag der Bertelsmann Stiftung durchgeführte Untersuchung zu digitalen Medien im schulischen Kontext (2014).

## 2.1 Aufwachsen als «Digital Native» Wie Medien das Familienleben beeinflussen

In den letzten Jahren ist ein Wandel in den Familienstrukturen zu erkennen. «Biologische und soziale Elternschaft» driften zunehmend auseinander (Peukert 2008, S. 212). Immer mehr Kinder wachsen nicht mehr in der klassischen Kernfamilie auf, sondern bei alleinerziehenden Elternteilen oder in Stieffamilien, den sogenannten «Patchworkfamilien» (vgl. Sinus 2014, S. 8). Auch die Berufstätigkeit der Eltern ist hoch, wodurch eine steigende Anzahl von Kindern immer mehr Zeit in der Schule bzw. Kita verbringt (vgl. Sinus 2014, S. 25). Doch gleichgültig, in welcher Familienform ein Kind aufwächst, 90% aller Familien haben feste Rituale und klare Regeln, die den Alltag der Familie strukturieren. Hier ist jedoch ein deutlicher Unterschied im Bildungsgrad der Eltern erkennbar: während von den bildungsnahen Familien rund 90% klare Regeln haben und die Gewohnheiten der Kinder gut kennen, ist dies in «nur» 75% der Familien aus bildungsfernen Schichten der Fall (vgl. Sinus 2014, S. 28).

Durch die steigende Verbreitung digitaler Medien werden diese auch zunehmend Teil der elterlichen Erziehung. Nahezu alle Kinder in Deutschland wachsen in «vollausgestatteten» Haushalten auf. Die KIM-Studie zeigt, dass ein Internetzugang in 98% aller Familien vorhanden ist, ebenso wie mindestens ein Handy bzw. Smartphone und mindestens ein Fernsehgerät. Laptops bzw. PCs sind in 97% der Haushalte vorhanden (vgl. Feierabend et al. 2014, S. 8). Dennoch sind die Nutzerzahlen nicht so hoch wie die Ausstattung der Familien suggerieren. Eltern schränken die Mediennutzung ihrer Kinder ein, wobei die Einschränkungen beim Fernsehen die stärksten und jene bei Spielekonsolen und Smartphones die geringsten darstellen (vgl. Sinus 2014, S. 37). Die Einschränkungen beziehen sich sowohl auf die Nutzungsdauer als auch auf die Inhalte. Generell gilt hier: je jünger die Kinder sind, desto mehr Restriktionen gibt es bei der Nutzung digitaler Medien. Mit steigendem Alter nehmen die Freiheiten der Kinder bezüglich der Nutzung zu; nur beim Internetzugang zeigen die Eltern längere Vorsicht (vgl. Sinus 2014, S. 32 f.), woraus geschlossen werden kann, dass mindestens ein Teil der Eltern Kenntnis über die «Gefahren des Internets» hat.

Das zeigt auch die Studie der AOK: etwa die Hälfte der Eltern informiert sich über kind- und altersgerechte Inhalte, mehr als die Hälfte aller Familien (57%) haben strikte Regeln zum Umgang mit digitalen Medien (vgl. Sinus 2014, S. 46). Medienentzug als erzieherisches Mittel zur Bestrafung setzen aber nur 16% aller Familien ein, wobei hier wieder ein signifikanter Unterschied zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Familien zu erkennen ist: Eltern mit geringer Bildung nutzen Medienentzug häufiger zur Bestrafung von unerwünschtem Verhalten als Eltern mit hoher Bildung.

Die AOK-Familienstudie zeigt deutlich, dass die kindliche Mediennutzung stark vom Bildungsgrad der Eltern und der gelebten Familienform abhängt. Kinder aus bildungsfernen Familien haben wesentlich weniger Einschränkungen in der Nutzung digitaler Medien. Es liegt der Schluss nahe, dass weniger gebildete Eltern auch weniger Medienkompetenz – sowohl technisch, als auch inhaltlich – besitzen. Des Weiteren ist von einem Mangel an Problembewusstsein auszugehen (vgl. Sinus 2014, S. 33). Doch auch die wirtschaftliche Lage der Eltern darf bei der Suche nach Erklärungsansätzen nicht vernachlässigt werden: zumeist sind Familien mit geringem Bildungsniveau auch einkommensschwach (vgl. Hradil 2012), wodurch viele Eltern gezwungen sind, mehr zu arbeiten, um den Unterhalt bzw. Lebensstandard der Familie zu sichern. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die Kinderstudie von World Vision: demzufolge sind Kinder aus der sozialen Unterschicht größtenteils unter der Gruppe der «Medienkonsumenten» (Kinder mit erhöhtem Medienkonsum in Relation zum Angebot an Gestaltungsmöglichkeiten) zu finden.

Außerdem wird hier ein Zuwendungsdefizit auf Seiten der Eltern als Risikofaktor für den hohen Medienkonsum identifiziert (vgl. Jänsch/Schneekloth 2013, S. 148). Auch Kinder mit alleinerziehenden Elternteilen werden weitaus weniger eingeschränkt als Kinder aus Paarfamilien. Dies ist darauf zurückzuführen, dass in Familien von Alleinerziehenden aufgrund kürzerer Anwesenheitszeiten des Elternteils auch weniger Kontrolle ausgeübt werden kann und die Kinder mehr Zeit alleine verbringen. Jedoch zeigt die Studie auch, dass Kinder die eingeschränkt und kontrolliert werden, Strategien entwickeln, um den elterlichen Kontrollen zu entgehen (vgl. Sinus 2014, S. 39). Mögliche Gründe hierfür sind komplex. Einerseits kann dieses Verhalten auf normale kindliche Entwicklungsprozesse zurückgeführt werden, andererseits wäre es fahrlässig nicht in Betracht zu ziehen, dass der Suchtfaktor bei zumindest einem Teil der Kinder auch eine Rolle spielt. Das «Deutsche Ärzteblatt» betont hier, dass sich Mediensucht nicht ausschließlich auf Online-Rollenspiele wie «World of Warcraft» beschränkt, sondern

dass auch die Nutzung von Smartphone(s) und Spielekonsole(n) risikobehaftet ist (vgl. Protschka 2012, S. 491) und somit die zwei Medien betroffen sind, welche die geringsten Restriktionen aufweisen.

## 2.2 Die Freizeit von Kindern: nur noch zocken, nicht mehr lesen?

Digitale Medien finden seit geraumer Zeit immer mehr Einzug in das Leben der Menschen. So findet beispielsweise die Internet-Plattform «studieren.de» aus insgesamt 18221 Studiengängen an 650 Standorten für das Schlagwort «Medien» 1605 verschiedene Studiengänge an 312 Standorten (vgl. studieren.de 2016). Allein daraus lässt sich ablesen, dass Medien das Leben der Menschen auch in ihrer Zukunftsplanung erheblich beeinflussen und dass dieses Feld eine nicht unbeachtliche Größe mit vielerlei Disziplinen innehat. Es ist daher nicht überraschend, dass digitale Medien auch im Alltagsleben von Kindern eine immer größer werdende Rolle spielen. Daraus ergibt sich die Frage, ob sich das Leben von Kindern nur noch in digitalen Gefilden abspielt oder ob die Freizeitaktivitäten doch etwas vielseitiger sind. Die World Vision Kinderstudie zeigt, dass der Umgang mit digitalen Medien für Kinder zur Selbstverständlichkeit geworden ist und von 23% der Kinder «sehr oft» genutzt werden (vgl. Jänsch/Schneekloth 2013, S. 140). Davon ausgehend, dass die Ergebnisse der Studie aus dem Jahr 2013 stammen und die technische Entwicklung mit beachtlichem Tempo voranschreitet, ist allerdings zu vermuten, dass der Wert inzwischen höher liegt. Diese Entwicklung wird von Pädagog/innen kontrovers diskutiert. Von Verlust der Vorstellungskraft, Einschränkungen bei der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit ist die Rede (vgl. Rittelmeyer 2007, S. 63).

Die im Rhythmus von drei Jahren durchgeführte Kinderstudie von World Vision zur Lage der Kinder in Deutschland zeichnet ein komplexes Bild der kindlichen Freizeitlandschaft. Die Studie zeigt, dass «klassische Hobbies» wie Sport, Freund/innen treffen, mit Spielzeug spielen oder basteln und malen nicht vom Aussterben bedroht sind (vgl. Jänsch/Schneekloth 2013, S. 136). Diese Ergebnisse korrespondieren mit denen der KIM-Studie.

Auch hier wird gezeigt, dass die medialen Aktivitäten zwar zunehmen, «analoge» Hobbies jedoch nach wie vor eine hohe Aktualität besitzen (vgl. Feierabend et al. 2014, S. 10). Allerdings ist hier ein altersspezifischer Unterschied zu erkennen: jüngere Kinder gehen häufiger Hobbies nach, welche zu Hause ausgeübt werden können, während ältere Kinder ihre Freizeit mehr und mehr nach außen verlagern (vgl. Jänsch/Schneekloth 2013,

S. 137 f.). Dieser Umstand kann einerseits mit der zunehmenden Freiheit und Unabhängigkeit der Kinder von ihren Eltern erklärt werden. Andererseits darf auch nicht vernachlässigt werden, dass die Freizeitgestaltung teilweise schlicht durch unterschiedliche persönliche Präferenzen der Kinder erklärt werden kann. Jedoch erweitert sich nicht nur der Aktionsradius der Kinder, auch ihre Ausstattung mit digitalen Endgeräten steigt mit zunehmendem Alter an: der jährlich durchgeführten KidsVA zufolge nutzen 48% der Kinder Smartphones oder Tablets; zusammen mit der Nutzung der klassischen Handys sind 56% der Kinder mobil erreichbar, wobei die Zahl der Zehn- bis Dreizehnjährigen mit 80% exorbitant höher ist als die der Kinder zwischen sechs und neun Jahren: hier liegt der Wert bei 31% (vgl. Egmont Ehapa 2015). Doch auch generell sind Kinder in Deutschland sehr gut ausgestattet; in durchschnittlich jedem zweiten Kinderzimmer findet sich mindestens ein technisches Medium. Das am weitesten verbreitete Gerät ist der CD-Player (50%), dicht gefolgt von Spielekonsolen (48%), Handys/Smartphones (47%) und MP3-Players (46%). Dabei kann ein geschlechtsspezifischer Unterschied festgehalten werden: tendenziell weisen Jungen eine bessere Ausstattung auf als Mädchen, vor allem im Bereich der Spielekonsolen, wie die aktuelle KIM-Studie zeigt (vgl. Feierabend et al. 2014, S. 8 f.). Differenziert nach Geschlecht lassen sich auch in den Freizeitaktivitäten und -präferenzen deutliche Unterschiede erkennen. Jungen bevorzugen mehr bewegungsbezogene Hobbies wie etwa Sport treiben oder auf der Straße spielen. Ebenso sind Jungen bei den passiven Freizeitbeschäftigungen wie Computer spielen oder Fernsehen die dominante Gruppe (vgl. Jänsch/Schneekloth 2013, S. 139). Mädchen hingegen präferieren musisch-kreative Aktivitäten wie Malen, Basteln oder Instrumentspielen (vgl. Feierabend et al. 2014, S. 12).

World Vision hat im Zuge der Kinderstudie eine Typologie mit drei unterschiedlichen Kategorien von Freizeittypen erstellt. Unterschieden wird hier in «vielseitige Kids», «normale Freizeitler» und «Medienkonsumenten». Anhand dieser Typologie können Unterschiede in der Gestaltung der Freizeit herausgearbeitet werden. Die vielseitigen Kids und die Medienkonsumenten machen jeweils etwa 25% der Gesamtgruppe aus, normale Freizeitler stellen circa 50% (vgl. Jänsch/Schneekloth 2013, S. 142). Während bei den normalen Freizeitlern keine Extrema in den musisch-kreativen oder den medienorientierten Bereich festzustellen sind, sind Unterschiede zwischen den vielseitigen Kids und den Medienkonsumenten deutlich erkennbar. Die Gruppe der vielseitigen Kids zeichnet sich durch äußerst wenig Medienkonsum, allerdings auch durch viel Engagement im musisch-kul-

turellen Bereich aus. Des Weiteren ist ihre Palette an genutzten Freizeitmöglichkeiten eindeutig vielfältiger und breiter als die der beiden anderen Gruppen. Auch in der subjektiven Bewertung der eigenen Aktivitäten zeigen die Kinder deutliche Unterschiede: 13% der vielseitigen Kinder geben Fernsehen als häufig ausgeübte Aktivität an, während der Wert bei den Medienkonsumenten bei 87% liegt (vgl. Jänsch/Schneekloth 2013, S. 143). Die medienorientierten Kinder geben eine durchschnittliche Nutzungsdauer von ein bis zwei Stunden täglich an. Die vielseitigen Kids bezeichnen hingegen schon eine halbe bis ganze Stunde täglich als «sehr viel». Die Studie zeigt außerdem eine negative Korrelation zwischen Medienkonsum und Lesen. Kinder die viel lesen, nutzen tendenziell weniger elektronische Medien und andersherum (vgl. Jänsch/Schneekloth 2013, S. 144). Im Bereich Lesen zeichnen sich die größten Unterschiede zwischen den vielseitigen Kids und den anderen Typen ab. Auf die Frage, wie viele Bücher sich im Haushalt der Kinder befinden, gab sowohl bei den normalen Freizeitlern als auch bei den Medienkonsumenten der Großteil der Kinder «ein Regal» (ca. 25–100 Bücher) an. Unter den vielseitigen Kids hingegen war die am häufigsten genannte Antwort «drei oder mehr Regale» (mehr als 200 Bücher). Daraus lassen sich Aussagen über den Stellenwert des Lesens in den Familien treffen: vielseitige Kids wachsen eher in bibliophilen Familien auf als die anderen Kinder (vgl. Jänsch/Schneekloth 2013, S. 145). Hier muss jedoch nochmals differenziert werden zwischen dem Besitz an Büchern und der tatsächlichen Zeit, die auf Lesen verwendet wird. Die KidsVa zeigt, dass Lesen nicht «out» ist. In der Befragung 2015 gaben 78% der Kinder an, mindestens einmal pro Woche ein Buch oder eine Zeitschrift (73%) zu lesen. Lediglich die «Mischform», die elektronischen Bücher oder «E-Reader», spielen mit 13% eine nur geringe Rolle in der kindlichen Freizeitlandschaft (vgl. Egmont Ehapa 2015).

## 2.3 Schule 2.0

Digitale Medien finden sich nicht nur in kindlichen Freizeiträumen; auch im schulischen Kontext verbreiten sie sich zunehmend. Referate mit Hilfe des Internets vorzubereiten ist eine Selbstverständlichkeit für Schüler/innen, Präsentations- und Textverarbeitungsprogramme gehören seit langem zur Grundausstattung. Auch zur didaktischen Unterstützung für Lehrende spielen digitale Medien eine Rolle (vgl. Schulz-Zander 2005, S. 127). An nahezu allen Schulen gehören Beamer und PCs/Laptops, sowie deren Nutzung zum Standard: so nutzen bereits 95% aller Lehrer/innen digitale Medien, um



Vorträge zu präsentieren (vgl. Bitkom e.V. 2015, S. 20). Die BITKOM-Studie zeigt, dass die digitalen Tafeln/«Whiteboards» inzwischen von 35% aller Lehrkräfte täglich zur Gestaltung des Unterrichts genutzt werden, wodurch sie den klassischen Overhead-Projektor knapp überholt haben: dieser wird von 31% der Lehrenden täglich genutzt (vgl. Bitkom e.V. 2015, S. 24). Allerdings liegt mit 85% die Fotokopie auf Platz eins der täglich genutzten Unterrichtsmedien und ist mit 100% das einzige an allen Schulen vertretene Medium (vgl. Bitkom e.V. 2015, S. 24; S. 27). Gemessen an der Bandbreite der digitalen Medien ist an dieser Stelle zu konstatieren, dass diese eine relativ geringe Verbreitung an Schulen haben. Der Schwerpunkt liegt hier bei PC/Laptop und Beamer, welche allerdings nur zwei der möglichen Alternativen darstellen (vgl. Bitkom e.V. 2015, S. 27).

Durch die steigende Verbreitung und die damit einhergehende Nutzung von Smartphones unter Kindern und Jugendlichen wird an vielen Schulen ein Handyverbot thematisiert. Auch hierzu liefert die BITKOM-Studie Ergebnisse. So herrscht inzwischen an etwa jeder fünften Schule ein generelles Handyverbot; 66% der Schulen verbieten Handys und Smartphones nur während den Unterrichtszeiten und 16% aller Schulen untersagen die Nutzung gar nicht. Interessant ist hier die von den Schüler/innen benannte Nutzung: nur 8% nutzen ihr Handy/Smartphone in der Schule nicht (vgl. Bitkom e.V. 2015, S. 31). Dies ist dahingehend überraschend, da an 18% der Schulen ein generelles Handyverbot herrscht; es kann also der Schluss gezogen werden, dass sich ein nicht unerheblicher Teil der Schüler über dieses Verbot hinwegsetzt. Dies korrespondiert auch mit den Ergebnissen der AOK Familienstudie, der zufolge Kinder Strategien entwickeln, um elterlichen Kontrollen zu entgehen. Es ist anzunehmen, dass Kinder auch im schulischen Umfeld auf derlei Strategien zurückgreifen.

In Diskussionen über den Einsatz digitaler Medien an Schulen wird zumeist über den Mehrwert der Nutzung gesprochen, denn mit dem Einsatz sind hohe Erwartungen verbunden. So sollen Kinder schon früh Grundzüge von wissenschaftlichen Vorgehensweisen bei der Generierung von Wissen erlernen (vgl. Schulz-Zander 2005, S. 138); sie sollen sich Fähigkeiten aneignen, Ergebnisse multimedial aufzubereiten und zu präsentieren (vgl. Schulz-Zander 2005, S. 139) und außerdem lernen, Ergebnisse kollaborativ zu erarbeiten und auszutauschen (vgl. Schulz-Zander 2005, S. 138). Kurzum: durch den Einsatz von digitalen Medien in Unterrichtssituationen soll der Lernerfolg der Kinder auf verschiedenen Ebenen gesteigert werden. Diverse Studien belegen, dass Schüler/innen tatsächlich stärker eigeninitiativ und selbstreguliert lernen, wenn digitale Medien im Unterricht benutzt werden,

wodurch in diesen Unterrichtssituationen eine Qualitätssteigerung feststellbar ist (vgl. Schulz-Zander 2005, S. 126). Allerdings sind die Erfolgssteigerungen kritisch zu betrachten, da sie von vielen Faktoren abhängen. Entscheidend sind die Art des Einsatzes, die Einstellung von Lehrer/innen und Schüler/innen, sowie die bereits vorhandene Kompetenz der Schüler/innen in Bezug auf Lernen im Allgemeinen und Umgang mit Medien (vgl. Herzig 2014, S. 18). So profitieren leistungsstarke Schüler/innen stärker vom Einsatz digitaler Medien und dem damit verbundenen selbstregulierten Lernstil als leistungsschwache Kinder (vgl. Schulz-Zander 2005, S. 134).

## 2.4 Zusammenfassung

Die große Relevanz des Themas «Medien» spiegelt sich auch in einer Vielzahl an polizeilichen Projekten bzw. Angeboten zur Medienkompetenz (vgl. Landeskriminalamt Niedersachsen 2015, S. 53–63). Hierbei gehen entsprechend geschulte Polizist/innen in Schulen und unterrichten die Kinder unter anderem über die Gefahren des Internets, Mobbing in sozialen Netzwerken, Datenschutz oder Kostenfallen. Ziel dieser Art der Prävention ist es, Kindern einen verantwortungsbewussten Umgang mit digitalen Medien und Inhalten zu vermitteln. Dieser Schritt ist durchaus sinnvoll, da – wie die Studie der AOK zeigt – nur 50% aller Eltern über kind- und altersgerechte Inhalte informiert sind und somit die Informations- und Präventionsarbeit verstärkt außerhalb des Elternhauses, vorzugsweise in der Sozialisationsinstanz Schule, stattfinden muss. Die Erziehung in Medienkompetenz stellt für viele Eltern eine Herausforderung dar, da der Großteil selbst nicht mit einem derart großen Angebot an Medien aufgewachsen ist, nun aber den Kindern einen verantwortungsvollen Umgang mit diesen vermitteln muss. Allgemein hängt die Medienerziehung stark mit dem elterlichen Bildungsgrad zusammen: Kinder aus Familien mit geringem Bildungsniveau haben wesentlich weniger Einschränkungen bei der Nutzung von digitalen Medien als dies bei Kindern mit Eltern höherer Bildung der Fall ist; ebenso verhält es sich bei Kindern von alleinerziehenden Elternteilen im Vergleich zu Kindern, welche in Paarfamilien aufwachsen. Unabhängig von elterlichem Bildungsstand und Familienform ist jedoch die technische Ausstattung der Haushalte. So wachsen nahezu alle Kinder in vollausgestatteten Haushalten auf. Das Vorhandensein von digitalen Medien regt auch zu deren Nutzung an. Daher ist es nicht überraschend, dass digitale Medien bei der Freizeitgestaltung von Kindern eine große Rolle spielen, wobei klassische Hobbies wie Freund/innen treffen oder draußen spielen nach wie vor die

beliebtesten Aktivitäten darstellen. Über den Medienkonsum bei den Treffen der Kinder geben die vorgestellten Studien allerdings keinen Aufschluss. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Kinder bei den Treffen mit ihren Spielkamerad/innen auch digitale Medien nutzen, beispielsweise in Form von gemeinsamen Spielen auf einer Spielekonsole. Dies könnte auch eine der erwähnten Strategien zur Vermeidung und Umgehung von elterlichen Restriktionen sein. Weiter darf ausgehend von den Ergebnissen der BITKOM-Studie angenommen werden, dass die Kinder Strategien dieser Art auch im schulischen Umfeld nutzen, um sich ggf. Handyverbote an Schulen zu widersetzen. Generell haben digitale Medien auch an Schulen Einzug gefunden und werden von Lehrer/innen verstärkt zur Unterrichtsgestaltung genutzt. Die Nutzung im schulischen Kontext beschränkt sich nicht auf die didaktische Unterstützung der Lehrenden, sondern soll auch dazu dienen, Schüler/innen einen selbstregulierten und wissenschaftlich orientierten Lernstil näherzubringen. Auch die Beziehung zwischen Schüler/innen und Lehrenden hat sich mit den Jahren gewandelt: Lehrer/-innen sind inzwischen nicht mehr nur reine «Wissensvermittler/innen», sondern (Lern-)berater/innen und -begleiter/innen (vgl. Schulz-Zander 2005, S. 126). Auch hierdurch sollen selbstständige Lernprozesse gefördert werden, wobei das Ziel verfolgt wird, die Lernerfolge der Kinder zu optimieren. Allerdings muss hier eine starke Einschränkung in der Wirksamkeit vorgenommen werden, da hauptsächlich bereits leistungsstarke Schüler/innen von dieser Art Unterrichtskonzept profitieren.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Lage der Kinder in Deutschland in Bezug auf Medienkonsum nicht derart «prekär» ist wie gängige Vorurteile zu postulieren vermögen. Dennoch ist nicht abzustreiten, dass digitale Medien in allen Lebensbereichen von Kindern eine große Rolle spielen und der Umgang mit ihnen für die meisten Kinder eine Selbstverständlichkeit darstellt. Die verstärkte Präsenz digitaler Medien regt auch zu deren Nutzung an, weshalb Eltern in der Pflicht sind, ihre Kinder in multimedialen Themenbereichen adäquat zu erziehen und an deren Problembewusstsein zu appellieren, denn der Umgang mit digitalen Medien stellt die sprichwörtlichen «zwei Seiten einer Medaille» dar.

### 3. Forschungsmethoden – Ein Überblick

Die empirische Grundlage der Erforschung des Medienkonsums bei Kindern im Alter von zehn bis vierzehn Jahren bilden in unserer Studie leitfadengestützte Interviews sowie standardisierte Interviews in Form von

Fragebögen. Der im Kurs einheitlich konzipierte Fragebogen sollte die historische Veränderung von Kindheitserfahrungen ermitteln. Die folgenden Kapitel befassen sich allerdings ausschließlich mit den Ergebnissen der befragten Generation Fragezeichen, da nur diese für die Analyse des vorliegenden Artikels relevant sind.

Schon lange zeigt der Stand der Forschung, dass die Perspektive der jeweiligen Eltern nicht mehr ausreicht, um die alltägliche Sicht ihrer eigenen Kinder widerzuspiegeln (vgl. Fuhs 2012, S. 81). Kinder werden im Sinne der Neueren Kindheitsforschung als eigenständige Akteure innerhalb ihrer Lebenswelt gesehen. Um ihre Perspektive erheben zu können, haben wir gezielt die Methode der leitfadengestützten Interviews gewählt. Mithilfe der Methode gelingt es, Kindern den Raum zu geben, ihre eigene Sichtweise auf das Thema der Medien offen darzustellen. Das leitfadengestützte Interview ermöglicht es, bestimmte Themenbereiche gezielt anzusprechen und gleichzeitig den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihren eigenen Schwerpunkt innerhalb des oben genannten Themas zu legen. Der im Voraus in unserer Gruppe festgelegte Ablauf der vorformulierten Leitfragen musste von den einzelnen Interviewerinnen nicht explizit eingehalten werden. Wichtiger war es, individuelle Perspektiven seitens der Kinder in Bezug auf ihren Medienkonsum einzufangen. Insgesamt haben wir sechs Interviews geführt, die digital aufgezeichnet wurden, um sie nach einer anschließenden Transkription zur weiteren Analyse verwenden zu können.

Die standardisierten Fragebögen wurden vor allem eingesetzt, um statistisch zuverlässige Aussagen bezüglich des Medienkonsums erzielen zu können. Diese stark strukturierte Interviewsituation lässt innerhalb der Antwortmöglichkeiten nahezu keinen Interpretationsspielraum, sodass die ermittelten Ergebnisse miteinander vergleichbar werden (vgl. Schnell/Hill/Esser 2008, S. 323).

#### 4. Die Leitfragen der leitfadengestützten Interviews

Entsprechend der bereits vorgestellten methodischen Vorgehensweise, sollen an dieser Stelle in Kürze die in den leitfadengestützten Interviews verwendeten Leitfragen vorgestellt und begründet werden. Die Fragestellungen und Reihenfolge der Leitfragen wurden unter Berücksichtigung der für die empirische Erhebung festgelegten Altersspanne der potenziellen Interviewpartner/innen entwickelt. Die Forschungsfrage «Welcher Zusammenhang besteht zwischen Geschlecht und Medienkonsum bei Kindern im Alter von 10 bis 14 Jahren?» und die damit einhergehenden Vorannahmen

sollten mithilfe folgender Unterfragen überprüft werden, die situationsbedingt angepasst werden konnten und primär der Orientierung im Interviewverlauf dienten:

Wie gestalten Kinder aus der von uns definierten Altersgruppe ihre Freizeit? Welche Interessen haben sie und welchen Hobbies gehen sie nach? Bevorzugen Jungen und Mädchen digitale Medien für ihre Freizeitgestaltung? Um einen ersten Eindruck davon zu erhalten, wie die Jungen und Mädchen, die sich zu einem Interview bereit erklärten, ihre Freizeit verbringen, wurden sie zu Beginn des Gesprächs mit folgender Fragestellung aufgefordert von ihren Freizeitaktivitäten der letzten Woche zu berichten.

Mich interessiert, was du so alles in deiner Freizeit machst. Erzähl doch mal, was du in der letzten Woche so alles gemacht hast! Du kannst mit [dem Tag vor einer Woche] anfangen und erzählst auch, was du heute so machst.

Diese Aufforderung sollte den Kindern die Möglichkeit geben, vorerst sehr frei von ihrem Alltag und ihrer Freizeit zu erzählen und den Interviewteilnehmer/innen erlauben, unbefangen ins Gespräch zu kommen. Überdies sollte auf diese Weise versucht werden, schüchternen Kindern eventuelle Unsicherheiten oder Sorgen in Bezug auf die bevorstehenden, unbekannten Fragen zu nehmen. Da die Interviews während bzw. kurz nach den Schulferien stattfinden sollten, erschien es erforderlich, die Kinder danach zu fragen, ob sie den von ihnen beschriebenen Freizeitbeschäftigungen regelmäßig nachgehen oder ob es sich um besondere bzw. seltene Aktivitäten handelt. Hierfür diente folgende Fragestellung:

Entspricht das, was du gerade erzählt hast, einer gewöhnlichen Woche?

Nach einem ersten Austausch über die vom Kind genannten und beschriebenen Freizeitaktivitäten, sollte das Thema Medien angesprochen werden. Da nicht davon ausgegangen werden sollte bzw. konnte, dass die befragten Kinder ein identisches Medienverständnis haben wie die Interviewerinnen, sollten sie mit der Frage

Was sind Medien für dich?

explizit danach gefragt werden.

Hierbei war nicht relevant, ob die Kinder eine umfassende Definition des Medienbegriffs vorweisen können, vielmehr war von Interesse, welche Wörter, Gegenstände, Situationen, Aktivitäten, etc. sie mit diesem Begriff assoziieren. Beachtenswert war dabei für uns auch, ob die Kinder sowohl digitale Medien als auch Printmedien benennen und inwiefern sie diese möglicherweise (explizit) voneinander abgrenzen. Für den Fall, dass die

Mädchen und Jungen bereits zu Beginn des Interviews ohne Nachfrage Medien(endgeräte) genannt haben, die sie in ihrer Freizeit nutzen, sollte überdies geklärt werden, welche Präferenzen sie hierhingehend haben. Hierfür wählten wir folgende Fragestellung:

Du hast eben erwähnt, dass du auch Medien in deiner Freizeit nutzt: Welche benutzt du am liebsten und warum?

Da unserer Einschätzung nach nicht davon auszugehen war, dass die Kinder alle genannten Medien, die sie in ihrer Freizeit (regelmäßig) nutzen, auch selbst besitzen, war die folgende Leitfrage nötig, um herauszufinden, welche und wie viele Medienendgeräte ihnen Zuhause zur Verfügung stehen und zudem, welche tatsächlich im Besitz der Kinder sind. Wir fragten die Kinder:

Welche Art von Medien hast du Zuhause? (Gehört der/die/das XY dir?)

Des Weiteren sollte erfragt werden, mit welchen Personen die Kinder die vorgestellten Medien gemeinsam nutzen. Auf diese Weise bestand die Möglichkeit, genauer klären zu können, wie die Mediennutzung gestaltet wird, welche Endgeräte vorrangig allein und welche zu zweit bzw. in Gruppen genutzt werden. Bei der Frage war auch von Interesse, ob und inwiefern die Eltern die Mediennutzung der Kinder einschränken und kontrollieren. Entsprechend fragten wir:

Mit wem nutzt du diese Medien?

Darfst du alle Medien unbegrenzt nutzen oder schränken deine Eltern bestimmte Medien ein? (Wenn ja, welche?)

Zuletzt sollten die Freund/innen der Kinder Gegenstand des Gesprächs sein. Die Jungen und Mädchen sollten deshalb zuerst beantworten, wer ihre Freund/innen sind und wie häufig sie sich mit ihnen in der Woche treffen. Ebenso sollten sie davon berichten, welchen Aktivitäten sie jeweils gemeinsam nachgehen:

Wer sind deine Freunde?

Wie oft triffst du dich in der Woche mit deinen Freund/innen und was macht ihr zusammen?

In Bezug auf die Freund/innen sollte auch geklärt werden, inwieweit sich deren Mediennutzung von der der interviewten Kinder unterscheidet. Es sollte, wenn möglich, auch erfragt werden, ob ihre Freund/innen mehr, weniger oder gleich viele Endgeräte besitzen und ob sie die Medien anders nutzen. Den Kindern wurden diesbezüglich folgende Fragen gestellt:

Wie läuft das bei deinen Freund/innen mit der Nutzung von Medien? (ggf. Haben sie gleich viele/mehr/weniger Sachen als du? Nutzen sie ihre Medien gleich viel/öfter/seltener als du?)

## 5. Die Resultate der qualitativen Erhebung

Im Rahmen der qualitativen Datenerhebung wurden sechs leitfadengestützte Interviews geführt, wobei entsprechend der Forschungsfrage drei Jungen und drei Mädchen im Alter von elf bis dreizehn Jahren befragt wurden. In den folgenden Unterkapiteln, deren inhaltliche Schwerpunkte sich an den thematisch gegliederten Leitfragen orientieren, sollen die Ergebnisse dieser Erhebung analysiert und vorgestellt werden. Um mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede prüfen und aufzeigen zu können, werden sowohl die Resultate der Jungen als auch die der Mädchen erst separat betrachtet und anschließend miteinander verglichen. Ebenso werden an dieser Stelle unsere eingangs vorgestellten Vorannahmen in Kürze reflektiert. Das nun folgende Unterkapitel soll einen Einblick in die Freizeitgestaltung der sechs Kinder geben.

### 5.1 Freizeitgestaltung

Wie bereits oben knapp erläutert, wurden die Jungen und Mädchen zu Beginn der Interviews aufgefordert, von ihrer Freizeit und den Aktivitäten der vergangenen Woche zu berichten. Die bevorzugte Freizeitgestaltung ähnelt sich bei den drei interviewten Jungen, die zum Zeitpunkt der Befragung alle zwölf Jahre alt sind, sehr und zeigt auf, dass sie viel Zeit draußen verbringen. Julian und Ali erzählen, dass sie sich vor allem mit Freund/innen treffen, zum Beispiel um gemeinsam Fußball zu spielen. Lukas, der genauso wie Ali in einer Fußballmannschaft spielt, präferiert auch sportliche Aktivitäten wie Pennyboard-, Skateboard- oder Fahrradfahren. Alle Jungen berichten ebenso von der Nutzung digitaler Medien, die sie teilweise gemeinsam mit Freund/innen oder Familienangehörigen konsumieren (siehe hierzu Kapitel 5.4). Julian beschreibt seine Freizeit während der Schulferien wie folgt:

Ja, also ich äh hab mit Freunden draußen Fußball gespielt, hab auch n bisschen Fernsehen geguckt zwischendurch (2) ((räuspert sich)) ähm, hab hin und wieder auch n bisschen mit nem Freund ähm anner Konsole gespielt aber die meiste Zeit war ich halt draußen, auch im Garten arbeiten (2) joa, dann (4) ja, das ist eigentlich soo (.) ((seufzt)) eigentlich schon wieder fast

alles, weil [sic!] ich in den Wochen so mache, denn (.) es passiert nicht viel und dann verabrede ich mich vielleicht mitm Freund draußen aber (.) viel mehr mache ich auch eigentlich momentan nicht.

Dieses Zitat gibt Anlass zur Vermutung, dass Julian zum Zeitpunkt des Interviews seine Freizeit eigenständig planen und seinen Tagesablauf aufgrund des nicht vorhandenen Schulalltags selbst strukturieren kann. Allerdings soll an dieser Stelle noch nicht berücksichtigt werden, inwiefern die Eltern von Julian die Mediennutzung (Fernseher, Spielkonsole), die er hier bereits anspricht, einschränken. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass er sowohl den Computer als auch die Playstation 3 nutzt, um zum Beispiel im Internet Videos auf YouTube anzuschauen oder Spiele zu spielen. Auf Nachfrage, ob er sich auch in einem Verein engagiert, erzählt Julian, dass er einmal in der Woche in der Jugendfeuerwehr aktiv ist, die er aufgrund der Aktivitäten mit einem Sportverein vergleicht. Dort, wie auch im Jugendzentrum, das er besucht, begegnet er seinen Freund/innen, mit denen er sich, wie sich im Verlauf des Gesprächs klärt, bis zu vier Mal in der Woche verabredet. In diesem Kontext betont er nochmals, dass er, auch aufgrund der Aktivität seiner Freund/innen, kaum Zeit drinnen verbringt, sondern, vermutlich auch witterungsbedingt, am liebsten draußen unterwegs ist.

Lukas, der kurz nach den Schulferien interviewt wurde, berichtet im Vergleich zu Julian sehr ausführlich und detailreich von seinen Tagesabläufen der letzten Woche und kann genau angeben, was er wann in seiner Freizeit gemacht hat. Anhand seiner Erzählung ist gut nachzuvollziehen, wie seine Tage strukturiert sind und mit wem er welchen Aktivitäten nachgeht. Wie auch bei Julian fällt auf, dass er am Nachmittag viel Zeit draußen verbringt und sportliche Hobbies, die er gemeinsam mit Freund/innen ausübt, bevorzugt. Hierzu gehören sowohl das zweimal in der Woche stattfindende Fußballtraining als auch die Fußball-AG, an der er freiwillig nach dem Unterricht teilnimmt. Seine Freizeit am Wochenende beschreibt Lukas so:

Dann Samstag ausschlafen, was essen, ((Int.: lacht leise)) mh, manchmal auch nen Fußballspiel, (2) dann eigentlich den ganzen Tag mit meinen Freunden unterwegs sein. Longboard, Fahrrad, Pennyboard, was auch immer. (.) Mh, (.) abends guck' ich halt auch noch viel Y o u T u b e (.) und so. Sonntag mach' ich eigentlich nichts anderes, außer im Bett liegen und irgendwas am Handy, da hab ich auch gar kein Bock auf irgendwas (.) und so. [...]

Den Sonntag beschreibt Lukas als freien Tag, an dem er vor allem Zuhause bleibt und seine Freizeit mit dem Handy verbringt, das als regelmäßige Freizeitbeschäftigung erst im Laufe des Interviews thematisiert wird und das er unter anderem zum Spielen (mit Freund/innen) nutzt. So bestätigt



er auch auf Nachfrage, dass er andere Endgeräte außer dem Smartphone seltener nutzt:

*Lukas:* Also manchmal guck' ich halt noch Fernsehen, wenn's was Gutes gibt, aber Playstation und so spielen, das mach ich jetzt nicht so oft. Da hab ich nicht so viel Lust drauf.

*Int:* Okay, und (.) es gibt ja Medien, die du gerne nutzt, welche sind das zum Beispiel?

*Lukas:* Ja, (.) Handy (.) und sowas, (.) äh Musik hören.

*Int:* Und das war's schon?

*Lukas:* Joa.

Auch der zwölfjährige Ali nennt in Bezug auf seine Freizeitaktivitäten zuerst seine Freund/innen, mit denen er draußen Zeit verbringt und bei denen er während der Ferien zwei Tage übernachtet hat. Außerdem erzählt er, dass er am Computer gespielt hat und sonst manchmal mit seinen Freund/innen draußen Fußball spielt. Darüber hinaus erwähnt Ali, dass er, wie auch Lukas, in einer Fußballmannschaft spielt. Die Frage, wie er seinen Tag verbringt, wenn er zur Schule geht, beantwortet er wie folgt:

*Ali:* Hmm (.), also wenn es (.), also in der Schule, wenn es in den Schulen ist (.), also in der Woche, wenn die Schule anfängt, gehe ich meistens raus oder bin (.) zu Hause drinne und spiele.

*Int:* Mit dem Computer (.) oder (.)?

*Ali:* Nein, ich darf nicht in der Woche.

*Int:* Okay, also nur am Wochenende?

*Ali:* Ja (.)

An dieser Stelle bleibt allerdings offen, ob Ali andere digitale Endgeräte zum Spielen nutzt. Erst im Verlauf des Interviews stellt sich heraus, dass er die vorhandene Spielkonsole nur am Wochenende nutzen darf. Der Computer hingegen steht ihm jederzeit zur Verfügung. Diesen nutzt er allerdings nicht zur Freizeitgestaltung.

Auch die drei Mädchen berichten von sehr vielseitigen Freizeitbeschäftigungen. Sowohl Verabredungen und Unternehmungen mit Freund/innen, Aktivitäten in Vereinen als auch die Nutzung diverser digitaler Endgeräte werden vergleichsweise häufig genannt. Die dreizehnjährige Sarah erzählt gleich zu Beginn von ihrer Teilnahme an diversen Projekten, die im Rahmen des Sommerferienprogramms eines Jugendzentrums stattfinden, das sie besucht. Zudem hat auch sie sich in der vergangenen Woche häufig mit Freund/innen getroffen und ihre Freizeit draußen verbracht. Sie stellt im

Laufe des Interviews aber auch klar, dass ihre Freizeitgestaltung außerhalb der Ferien allerdings anders aussieht:

Ähh, ich habe teilweise sehr la- also lange Schule bis fünfzehn Uhr vierzig (.) und nach der Schule, kommt halt eben drauf an, wie lange ich Unterricht habe, wenn ich nur sechs Stunden habe, also bis dreizehn Uhr fünfundzwanzig, mache ich noch was mit Freunden, montags geh ich noch abends zur Feuerwehr und wenn ich länger Schule habe, mache ich eigentlich nichts mehr, weil ich dann auch kaputt bin und bleib ich einfach Zuhause.

An diesem Zitat wird deutlich, dass sie zum einen regelmäßig stattfindenden Freizeitaktivitäten nachgeht und sich mit Freund/innen trifft. Zum anderen erklärt sie auch, dass sie nach langen Schultagen ihre Zeit eher Zuhause verbringt. Im späteren Verlauf des Gespräches erwähnt Sarah, dass sie sich recht viel mit ihrem Handy beschäftigt und deshalb auch weniger liest als früher. Ihr Smartphone nutzt sie vor allem, um mit Freund/innen zu schreiben, Spiele zu spielen oder sich Videos auf YouTube anzusehen. Außerdem gibt sie an, dass sie hin und wieder fernsieht und Zeit mit ihren jüngeren Geschwistern verbringt.

Die elfjährige Sophie erzählt zuerst, dass sie in ihrer Freizeit sehr häufig Klavier spielt, zeichnet und den Computer sowie das iPad nutzt. Später berichtet sie zudem, dass sie in der vergangenen Woche ferngesehen und Mangas gezeichnet hat. Die Frage, ob sie in den letzten Tagen noch anderen Aktivitäten nachgegangen ist, beantwortet Sophie folgendermaßen:

*Sophie:* Jaaa zum Beispiel i c h spiel' manchmal mit meinen Freundinnen, gestern hab ich mit denen Kuchen gebacken.

*Int:* Mhm.

*Sophie:* Öhm (.) aber (.) sonst (.) ist eigentlich nix besonderes unter der Woche. Also, ich bin dann noch am Mittwoch ins Volleyball.

*Int:* Mhm.

*Sophie:* Also, hatt' ich Volleyball (...) und sonst war nix.

*Int:* Sonst war nix. Also das heißt, du hast quasi wöchentlich (.) du hast Schule, du hast dein Volleyball und dein Klavier.

*Sophie:* Ja.

*Int:* Also, das sind so deine verpflichtenden Sachen [*Sophie:* Ja.] quasi und den Rest suchst du dir halt so aus, wie es dir gerade passt?

*Sophie:* Ja.

Wie diesem Zitat zu entnehmen ist, trifft auch Sophie sich mit Freund/innen und treibt regelmäßig Sport in ihrer Freizeit. Im Vergleich zu den anderen interviewten Kindern ist sie jedoch die Einzige, die ein Musikinstrument

erlernt und dieses in Bezug auf ihre Freizeitgestaltung erwähnt. Neben ihren kreativen Hobbies wie Zeichnen oder Verkleiden mit Freund/innen, verbringt Sophie zudem gerne Zeit mit dem Lesen von Sachbüchern:

Und Bücher (..), die also ich les auch manchmal n paar Bücher, les ich auch sehr gern, w e i l (..) weil's einfach mal spannend ist (..). Ich hab' grad' so 'n Buch über die alten Monumente. [Int.: Mhm.] Und wie die überhaupt zerfallen sind und alles, und daa les' ich grad 'n bisschen drin.

Das dritte Mädchen, das interviewt wurde, die elfjährige Emma, erzählt, dass sie ihre Freizeit gemeinsam mit einer Freundin und deren kleiner Schwester verbracht hat:

*Emma:* Also wi- ich habe mit meiner Freundin gespielt und da haben wir auf 'm Trampolin gehüpft und auf ihre kleine Schwester aufgepasst und haben mit ihr halt Spa gespielt.

*Int:* Und was war das nochmal?

*Emma:* Eh das war sowas mit so Tüchern, oder sowas ehm, die machen wir dann immer nass und legen sie auf ihren Rücken und dann rennt sie immer die ganze Zeit durchs Haus.

*Int:* Ach auf dem Rücken von der kleinen Schwester oder?

*Emma:* Ja.

Auch im weiteren Verlauf des Gesprächs berichtet Emma, dass sie sich viel mit ihren Freund/innen verabredet und mit diesen entweder draußen oder zu Hause Zeit verbringt. Zudem spielt sie gerne mit ihren Geschwistern Onlinespiele am Computer, guckt Filme im Fernsehen und Internet oder spielt mit ihrer Wii-Konsole. Bücher liest Emma in ihrer Freizeit eher nicht, allerdings gefallen ihr die Comics in Zeitschriften.

Die Vorannahme, dass Kinder im Alter von 10 bis 14 Jahren digitale Medien bezüglich ihrer Freizeitgestaltung bevorzugen und Printmedien hingegen weniger bedeutend sind, kann im Rahmen der hier gewählten Stichprobe bestätigt werden. Die erste Analyse der sechs Interviews zeigt auf, dass die Freizeit der Jungen und Mädchen vielseitig und abwechslungsreich gestaltet wird. Viele Freizeitaktivitäten finden draußen statt. Gemeinsame Unternehmungen und Hobbies mit Freund/innen werden sowohl von den Jungen als auch von den Mädchen häufig genannt. Aber auch der Medienkonsum spielt eine essentielle Rolle und digitale Endgeräte werden, neben medienunabhängigen Aktivitäten, zur Freizeitgestaltung verwendet. Die Vorannahme, dass Kinder im Alter von zehn bis vierzehn Jahren mit (digitalen) Medien aufwachsen und diese eigenständig und regelmäßig nutzen, kann an dieser Stelle vorerst bestätigt werden. Zahlreiche der von

den Kindern genannten Endgeräte werden für die Nutzung des Internets verwendet. Es kann deshalb angenommen werden, dass das Internet für die Freizeitgestaltung der Kinder eine dem Konsum entsprechend elementare Rolle spielt.

## 5.2 Medienverständnis

Im Folgenden soll genauer betrachtet werden, welches Medienverständnis die sechs interviewten Kinder zum Zeitpunkt der Befragung haben. Sofern die Interviewergebnisse dies ermöglichen, soll hierbei auch analysiert werden, ob und inwiefern die Jungen und Mädchen Printmedien als Medien benennen bzw. definieren.

Die Frage, was sie unter Medien verstehen, beantworten die drei Jungen sehr unterschiedlich. Julian definiert den Begriff des Mediums als solchen nicht, sondern erklärt, dass er Medien benötigt, um seine freie Zeit zu gestalten und bringt zum Ausdruck, dass ihn zum Beispiel bereits gelesene Bücher langweilen.

Medien heißt, also ich ähm brauche Medien eigentlich schon fast sozusagen, weil es ist manchmal einfach dann nur langweilig und wenn man dann abends rumsitzt und man kennt seine ganzen Bücher, die man hat, dann (.) wirds einfach irgendwann langweilig und also ich äh ff ich spiel vielleicht ein bisschen viel in den Sommerferien, weil die meisten Freunde von mir sind alle weg oder auf Kur und. (.) Jaa, in den Sommerferien spiel ich schon n bisschen mehr, aber unter der äh Schulwoche spiel ich eigentlich kaum, also.

Die Tatsache, dass Julian bei dieser Frage auf sein Spielverhalten zu sprechen kommt, lässt vermuten, dass er die Spielkonsole bzw. das generelle Spielen mit digitalen Endgeräten dem Medienbegriff zuordnet, ohne diese jedoch explizit als Medien(endgeräte) vorzustellen. Die Nutzung von Medien wird hier trotz fehlender Definition als alternative Freizeitgestaltung zu anderen Aktivitäten, wie dem Lesen von Büchern, präsentiert. Der vermehrte Konsum scheint zum Zeitpunkt des Interviews eher eine Ausnahmesituation darzustellen. Aus dem Zitat geht allerdings weder hervor, ob Julian die benannten Bücher dem Medienbegriff zuordnet bzw. diese als Printmedien wahrnimmt, noch kann nachvollzogen werden, ob er weitere Aktivitäten oder Gegenstände mit dem Medienbegriff assoziiert.

Der zwölfjährige Lukas beantwortet die Frage auf eine andere Art:

*Int:* Mh, als nächstes würd' ich gerne wissen, was Medien für dich sind. Kannst du dir darunter was vorstellen?

*Lukas:* Ja, also s o Bücher, Technik (.) oder sowas.

*Int:* Was für Technik zum Beispiel?

*Lukas:* Playstation, Fernseher, Computer, Handy.

Anhand dieses Zitats wird deutlich, dass Lukas sowohl Bücher (Printmedien) als auch Technik (digitale Medien) mit dem Begriff Medien in Verbindung bringt.

Der gleichaltrige Ali kann die Frage danach, was er unter Medien versteht, nicht beantworten. Nachdem ihm der Begriff von der Interviewerin erklärt und einige Beispiele für Print- und digitale Medien genannt werden, gibt er jedoch an, dass er diese manchmal in seiner Freizeit nutzt. Dies lässt vermuten, dass Ali den Begriff des Mediums selbst nicht verwendet oder mit diesem während des Interviews keine Gegenstände oder Aktivitäten assoziieren kann.

Auch die drei Mädchen haben unterschiedliche Medienverständnisse. Sophie bringt zu allererst das Fernsehen und die Presse mit dem Medienbegriff in Zusammenhang:

*Sophie:* Medien sind für mich sooo vielleicht (.) Fernseher oder Presse, aber ich würd' jetzt nich' sagen, dass das jetzt Computerspiele oder so wären.

*Int.:* Mhm. Also, Computerspiele sind keine Medien. Was meinst du mit Presse?

*Sophie:* Presse, zum Beispiel, wenn jetzt jemand Berühmtes interviewt wird oder so, dann interviewt das ja auch öh die Presse und das erinnert mich halt an die Medien, weil das halt auch über's Fernsehen übertragen wird.

*Int.:* Mhm. Also, Fernsehen gehört auch zu den Medien quasi.

*Sophie:* Mhm und Handy irgendwie auch n bisschen.

*Int.:* Handy auch. Weil...?

*Sophie:* W e i l (.) manchmal in der Schule da kriegen wir halt solche Elternbriefe oder so und da kommt halt auch Medienregelung (.) drin vor [*Int.:* Mhm.] und da steht halt, dass wir Handys halt nicht benutzen dürfen.

Dieses Zitat lässt erkennen, dass Sophie Computerspiele (und somit auch Computer, Spielkonsolen etc.) nicht der Kategorie Medien zuordnet, das Handy bzw. Smartphone aufgrund der in ihrer Schule geltenden Medienregelungen jedoch schon. Sie assoziiert im Vergleich zu den anderen Kindern auch Endgeräte, die mit dem Begriff Medien in Kontexten des Nutzungsverbots in Verbindung stehen. Die Nachfrage, ob Sophie auch Bücher und Zeitschriften zu Medien dazuzählt, verneint sie, da sie unter diesem Begriff nur Technik, also digitale Medien, versteht.

Die elfjährige Emma verbindet, ebenso wie Lukas, konkrete Endgeräte mit dem Medienbegriff:

*Int.:* Und was fällt dir so ein, wenn du das Wort Medien hörst?

*Emma:* Also Computer, Fernseher, Wii, Wii-u, Tablet, ehm was war'n das noch, Handy, Nintendo und mehr nich.

Da an dieser Stelle des Interviews nicht explizit nach Printmedien gefragt wurde, kann keine Aussage darüber getroffen werden, ob oder inwiefern Emma auch diese mit dem allgemeinen Medienbegriff in Zusammenhang bringt.

Das Medienverständnis von Sarah kann nicht analysiert werden, da sie im Verlauf des Interviews nicht ausdrücklich danach gefragt wurde. Allerdings fällt bei Betrachtung des gesamten Gesprächs über Medienkonsum und -endgeräte auf, dass sie neben digitalen Medien auch Bücher benennt:

Äh, ich äh beschäftige mich eher mehr mit meinem Handy, äh, Fernseher guck ich zwischendurch mal, aber sonst bin ich sehr oft mit meinem Handy beschäftigt. [*Int:* Und.] Früher hab ich aber noch sehr viel gelesen, jetzt bin ich nur noch irgendwie und mach damit irgendwas.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass das Medienverständnis der Kinder im Rahmen der gewählten Stichprobe variiert. Auffallend ist jedoch, dass im Falle einer Assoziation mit dem Medienbegriff vor allem digitale Medien Gegenstand des Gesprächs sind, wobei teils sehr unterschiedliche Geräte als repräsentative Beispiele genannt werden. Printmedien hingegen werden weitaus seltener berücksichtigt. Entsprechend sind keine geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich des Medienverständnisses der sechs befragten Kinder zu erkennen.

### 5.3 Besitz von digitalen Endgeräten und Mediennutzung

Im Folgenden soll vorgestellt werden, welche digitalen Medienendgeräte den sechs interviewten Kindern im Haushalt zur Verfügung stehen und welche Geräte sie selbst besitzen. Außerdem soll ein Einblick in die jeweilige Mediennutzung gegeben werden, die in den folgenden Kapiteln noch spezifischer analysiert wird. Ebenso wie in den vorherigen Kapiteln, werden auch hier mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede in den Blick genommen. Die folgende Tabelle ermöglicht einen ersten Überblick über das Vorhandensein von Medienendgeräten in den Haushalten der befragten Jungen und Mädchen.

Digitale Medienendgeräte, die dem Kind im Haushalt zur Verfügung stehen	Absolute Häufigkeit Jungen	Absolute Häufigkeit Mädchen	Absolute Häufigkeit Gesamt
Fernseher	3/3	3/3	6/6
Computer/Laptop/Tablet	3/3	3/3	6/6
Spielkonsole	1/3	3/3	4/6
MP3-Player	0/3	1/3	1/6

Tabelle 1: Zur Verfügung stehende Endgeräte – absolute Häufigkeiten

Auffällig ist vor allem, dass allen Kindern sowohl ein Fernseher als auch ein Computer bzw. Laptop/Tablet zur Verfügung steht, den sie im Rahmen ihrer Freizeitgestaltung nutzen können. Vier der sechs befragten Kinder geben an, dass sie eine Spielkonsole (zum Beispiel Playstation, Wii oder Nintendo Gameboy) zuhause haben. Interessant ist hierbei, dass genauso viele eine eigene Spielkonsole besitzen, wie der Tabelle 2 zu entnehmen ist. Nur ein Mädchen hat die Möglichkeit, einen MP3-Player zu nutzen. Die Tabelle 2 gibt Auskunft darüber, wie viele Mädchen und Jungen die in den Interviews genannten digitalen Medienendgeräte selbst besitzen. Einen eigenen Fernseher im Kinderzimmer haben nur zwei der befragten Kinder, alle anderen Kinder nutzen die TV-Geräte ausschließlich gemeinschaftlich. Einen eigenen Computer besitzt die Hälfte der Kinder, über ein eigenes Smartphone verfügen fast alle.

Digitale Medienendgeräte im Besitz des Kindes	Absolute Häufigkeit Jungen	Absolute Häufigkeit Mädchen	Absolute Häufigkeit Gesamt
Fernseher	1/3	1/3	2/6
Computer/Laptop/Tablet	1/3	2/3	3/6
Spielkonsole	2/3	2/3	4/6
Smartphone	3/3	2/3	5/6

Tabelle 2: Digitale Endgeräte im Besitz des Kindes – absolute Häufigkeiten

Um einen umfassenderen Einblick in die Mediennutzung der Kinder erhalten zu können, sollen die entsprechenden Interviewergebnisse der Jungen und Mädchen nun vorgestellt werden.

Der zwölfjährige Julian besitzt ebenso wie Emma einen eigenen Fernseher im Kinderzimmer. Ihm gehören außerdem ein Laptop und eine Playstation 3, die er zum gemeinsamen Spielen mit Freund/innen, entweder zuhause oder online, nutzt. Am liebsten spielt er Minecraft und Fußballspiele oder schaut sich Videoclips auf YouTube an. Julian hat zudem ein Smartphone, das er vor allem zum Spielen, Videos ansehen, Telefonieren und für die Kommunikation per WhatsApp verwendet.

Lukas hat ebenfalls ein eigenes Smartphone, das er vorrangig alleine nutzt, da er es, wie er sagt, nicht gerne mag, wenn andere Personen in sein Handy gucken. Allerdings nutzt er es auch dafür, um gemeinsam mit seinen Freund/innen Online-Multiplayerspiele zu spielen. Den Fernseher, der im Wohnzimmer steht, nutzt er eher selten und vor allem gemeinsam mit seinen Brüdern oder seiner Mutter. Einen eigenen Fernseher hat er nicht. Auch der Computer, den er zum Spielen benutzt, gehört nicht ihm, sondern seiner Mutter. Lukas erklärt im Laufe des Interviews, dass er sich im Gegensatz zu den meisten seiner Freund/innen viele der Medienendgeräte erst dann anschaffen darf, wenn er etwas älter ist und sie selbst bezahlen kann. Einen eigenen Fernseher bekommt er, wie auch seine älteren Brüder, mit dreizehn Jahren zu Weihnachten.

Ali erklärt, dass er sowohl eine Playstation 3, als auch mehrere ältere Spielkonsolen besitzt. Er spielt allerdings nur noch am Wochenende mit der Playstation 3. Wie die beiden anderen Jungen hat auch er ein eigenes Smartphone, das er in Bezug auf die Internetnutzung eher verwendet als den Computer, der von allen Geschwistern gemeinschaftlich genutzt werden kann. Auch bei Ali gibt es einen Fernseher, der von der gesamten Familie gebraucht wird.

Sarah besitzt ebenfalls ein Smartphone, das sie, ähnlich wie die Jungen, dazu nutzt, um mit Freund/innen zu schreiben, Videos auf YouTube anzusehen oder zu spielen. Früher hat sie auch sehr viel gelesen, erklärt Sarah, nun beschäftigt sie sich sehr oft mit ihrem Smartphone. Fernsehen guckt sie zwischendurch mal und auch häufig gemeinsam mit ihren Geschwistern. Sie besitzt eine Wii-Konsole, mit der sie zum Zeitpunkt des Interviews allerdings nicht spielt. Zudem gehört ihr ein eigener Computer, den sie jedoch kaum benutzt, da der Internetzugang noch fehlt. Mit ihrem Nintendo spielt sie nicht mehr.

Sophie gehört eine Wii-Konsole, die sie meistens zum gemeinsamen Spielen mit Freund/innen nutzt, da, wie sie selbst angibt, die meisten Spiele dafür gedacht sind. Sie besitzt zudem zwei Nintendos, mit denen sie alleine spielt. Des Weiteren gehört ihr ein Laptop, den sie zum Spielen, (gemeinsamen) Recherchieren und zum Download von Daten nutzt. Hierfür kann



sie außerdem auch das iPad ihrer Mutter verwenden. Der Fernseher wird, wie bei den meisten anderen Kindern, gemeinschaftlich genutzt. Sophie ist das einzige Kind, das Zugang zu einem MP3-Player hat und kein eigenes Smartphone besitzt.

Emma berichtet, dass ihr zuhause drei Computer, ein Tablet, fünf Fernseher, zwei Nintendos, und eine Wii-Konsole zur Verfügung stehen. Die Mehrzahl der Medienendgeräte wird von der Familie gemeinschaftlich genutzt. Emma besitzt genauso wie Julian einen eigenen Fernseher, den sie gerne und häufig benutzt. Filme guckt sie auch im Internet. Außerdem spielt Emma online Computerspiele und nutzt die Wii. Die Elfjährige hat noch keinen eigenen Computer und wartet bis zu ihrer Konfirmation, zu der sie, wie sie sagt, ausreichend Geld bekommen wird, um sich einen eigenen PC kaufen zu können.

Zusammenfassend ist an dieser Stelle festzustellen, dass hinsichtlich des Besitzes und der Nutzung digitaler Medienendgeräte im Rahmen dieser Erhebung keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede zu erkennen sind. Sowohl Jungen als auch Mädchen stehen sehr ähnliche Geräte zur Verfügung und werden auf vergleichbare Weise genutzt. Alle Kinder haben die Möglichkeit einen Fernseher sowie einen Computer zu nutzen, fast alle besitzen ein eigenes Smartphone, das sie für unterschiedliche, häufig internetgebundene Aktivitäten nutzen. Auch hier kann bestätigt werden, dass Kinder im Alter von zehn bis vierzehn Jahren mit digitalen Medien aufwachsen und diese eigenständig, regelmäßig und aktiv zur Freizeitgestaltung nutzen.

## 5.4 Freunde und Geschwister – Die spezifische Mediennutzung

Das folgende Unterkapitel soll einen vertiefenden Einblick in die spezifische Mediennutzung der Kinder bieten. Hierbei wird die gemeinschaftliche Nutzung der Endgeräte mit Freund/innen und Geschwistern dargestellt, um diese anschließend zu analysieren. Im Zentrum der Analyse soll daher ein Vergleich zu der eigenständigen Nutzung der medialen Endgeräte der Kinder stehen. Rückgreifend auf die vorangegangenen Kapitel wird dabei ebenfalls aufgezeigt, auf welche Endgeräte die Kinder in der gemeinschaftlichen Nutzung explizit zurückgreifen. Weiterhin soll die Vorannahme bezüglich des geschlechtsspezifischen Medienkonsums erneut geprüft werden. Zunächst werden folglich die spezifische Nutzung der Jungen aufgeführt, anschließend die der Mädchen, um daraufhin beide Analysen mit-

einander vergleichen zu können und sie für die abschließende Diskussion bereitzustellen.

Die gemeinschaftliche Nutzung der Medien wird von den drei interviewten Jungen sehr ähnlich beschrieben. Hier scheint das gemeinsame Spielen von Online-Games, Multiplayer-Games und die Nutzung verschiedener Spielekonsolen im Vordergrund zu stehen.

Der zwölfjährige Julian berichtet in diesem Zusammenhang, dass er an einer Spielekonsole spielt und diese gemeinsam mit Freund/innen auch für Online-Games nutzt. Die gemeinsame Nutzung anderer Endgeräte erwähnt er im Interview hingegen nicht.

*Int.:* Okay (.) ähm. (3) Ja, mit wem nutzt du dann die Medien? Also du hast ja grad gesagt, du spielst auch mit deinen Freunden?

*Julian:* Ja, manchmal kommen die zu mir, manchmal spielen wir auch öh übers Internet, heißt online.

Im weiteren Verlauf des Interviews gibt Julian an, dass das gemeinschaftliche Spielen an der Konsole unter Umständen auch den ganzen Tag anhalten kann, wenn er bei seinen Freund/innen zu Besuch ist. Mit seinen Geschwistern nutzt er keine medialen Endgeräte gemeinsam, da seine Geschwister bereits von zu Hause ausgezogen sind.

Bei Lukas spiegelt sich dieses Bild nahezu wieder. Auch er spielt mit seinen Freund/innen Online-Games – allerdings nicht an einer Spielekonsole, sondern vielmehr über das eigene Smartphone.

*Int:* Und mit deinen Freunden? Wie ist das so? Zockst du mit denen?

*Lukas:* Also mit denen spiel ich jetzt nur Handyspiele, die man online zusammen spielen kann oder (.) halt Multiplayerspiele (2) und (.) sonst ja eigentlich nicht.

*Int:* Okay, wie oft macht ihr das so und wie lange?

*Lukas:* Also, wenn wir uns jetzt treffen und keine Lust mehr haben, Pennyboard fahren oder sowas, dann gehen wir (.) zu denen (2) oder zu mir, benutzen das dann halt, vielleicht mal zwei Stunden, ne Stunde oder so. Manchmal übernachten wir dann halt auch und nutzen es die ganze Nacht.

Auch hier zeigt sich, dass die gemeinschaftliche Nutzung eines medialen Endgerätes über einen längeren Zeitraum anhalten kann, wenn er sich beispielsweise zum Übernachten mit seinen Freund/innen verabredet. Er betont jedoch auch, dass diese Nutzung über einen derart langen Zeitraum mehr die Ausnahme als die Regel darstellt. Zu der gemeinschaftlichen Nutzung mit seinen Geschwistern gibt Lukas an, dass sie nie gemeinsam mediale Endgeräte nutzen. Lediglich der gemeinschaftliche Fernseher im

Wohnzimmer bietet hier eine selten genutzte Möglichkeit.

Genau wie Julian und Lukas, nutzt auch Ali am liebsten eine Spielekonsole mit seinen Freund/innen. Es mache ihm Spaß, gemeinsam mit ihnen Spiele zu spielen. Im Gegensatz zu Julian und Lukas spielt Ali jedoch auch mit seinen Geschwistern. Über den genauen Zeitraum der gemeinschaftlichen Nutzung gibt Ali im weiteren Verlauf des Interviews jedoch keine Auskunft.

Bei den Mädchen stehen bezüglich der gemeinschaftlichen Nutzung ebenfalls Multiplayer-Spiele im Vordergrund – auch sie nutzen mit ihren Freund/innen Spielekonsolen. Die elfjährige Sophie berichtet, dass sie oft zusammen mit einer Freundin ihre Wii-Konsole nutzt oder ein Multiplayer-Spiel spielt. Über die gemeinschaftliche Nutzung mit Geschwistern ist bei Sophie nichts bekannt.

Sarah hingegen äußert im Interview, dass sie früher oft mit ihren Geschwistern an einer Spielekonsole spielte, dieses aber nachgelassen hat. Allerdings schaut sie noch gemeinsam mit ihren Geschwistern Fernsehen.

*Int:* Und ähm benutzt du auch so Spielekonsolen oder so? Wie die Wii oder Playstation.

*Sarah:* Wii hab ich mal ne Zeit lang gespielt aber ich hab ja auch noch drei Geschwister und dann ist das immer kompliziert, mit denen zusammen zu spielen, deswegen mach ich das nicht mehr.

Über die gemeinsame Nutzung medialer Endgeräte mit ihren Freund/innen lässt sich nur in einem Nebensatz erfahren, dass sie ab und an mit einer Freundin Fernsehen schaut. Auf die Nutzung von Spielekonsolen oder anderen Endgeräten geht Sarah nicht näher ein.

Emma hingegen berichtet sehr ausführlich, dass sie oft zusammen mit Freundinnen Fernsehen schaut oder auch Multiplayer-Games mit ihren Geschwistern spielt.

*Int:* Und wie sieht das so aus, wenn du mit deinen Freundinnen oder mit deiner Freundin halt spielst, ehm guckt ihr bei ihr zuhause oder auch hier eh auch dann mal fernseh', ode[r] -.

*Emma:* Hier gucken wir manchmal fernsehn, jedenfalls, wenn meine Freundin Marie und ich, wenn wir mal nichts ZU TUN HABEN, bei ihr machen wir das auch meistens, aber sonst auch nich.

Generell berichten die Mädchen deutlich weniger über die gemeinschaftliche Nutzung medialer Endgeräte, jedoch scheint diese präsent und vorhanden zu sein. Die Hypothese, es gebe einen Unterschied in der Nutzung zwischen Jungen und Mädchen, lässt sich folglich ausschließlich in Bezug

auf die mit den Endgeräten verwendete Zeit hin bestätigen. Anhand der Interviews ist abzuleiten, dass eine gemeinschaftliche Nutzung von Spielekonsolen von Jungen und Mädchen im Großen und Ganzen eher mit Freund/innen als mit Geschwistern stattfindet. Auch scheint im Vergleich das gemeinschaftliche Fernsehen viel weniger aufzutreten. Die Kinder gaben innerhalb der Interviews selten von sich aus bekannt, inwiefern sie mediale Endgeräte gemeinsam mit Freund/innen oder Geschwistern nutzen und beantworteten dieses erst auf weitere Nachfrage der Interviewenden. Betrachtet man die Analyseergebnisse aus dem Kapitel 5.1 zur Freizeitgestaltung, so zeigt sich eindeutig, dass nahezu alle befragten Kinder kaum etwas über ihren Medienkonsum zu ihrer Freizeitgestaltung berichteten. Wie bereits der aktuelle Stand der Forschung aus Kapitel 2 beschrieben hat, wachsen nahezu alle Kinder in voll ausgestatteten Haushalten – in Bezug auf digitale Medien – auf (vgl. Feierabend et al. 2014, S. 8). Eine mögliche Erklärung könnte also sein, dass die Kinder die Nutzung digitaler Medien als nahezu selbstverständlich ansehen und diese nicht als derart präsent in ihrem Alltag wahrnehmen, weshalb sie erst auf Nachfrage berichteten, dass sie gemeinschaftlich mit ihren Freund/innen – sowie teilweise mit Geschwistern – mediale Endgeräte nutzen. Die Treffen mit ihren Freund/innen scheinen daher zwar von der Nutzung digitaler Medien geprägt zu sein, sind jedoch nicht allein dadurch bestimmt.

### 5.5 Die Rolle der Eltern – Einschränkungen des Medienkonsums

Es gilt außerdem auf die Rolle der elterlichen Einschränkung digitaler Medien einzugehen. Und hierbei lässt sich feststellen, dass diese von Kind zu Kind unterschiedlich wahrgenommen wird. Während die Einen die zeitliche Begrenzung kaum zu erkennen scheinen, stellt dieses für die Anderen nahezu eine Selbstverständlichkeit dar. Ebenfalls sind die unterschiedlichen Sichtweisen der Kinder auf die Einschränkungen, die innerhalb ihrer Peer-Group und besonders in ihrem engen Freundeskreis stattfinden, zu analysieren. Die hier erhobene Stichprobe zeigt, dass die Nutzung digitaler Medien fast aller Kinder eingeschränkt stattfindet. Unsere Vorannahme, die Kinder nutzen ihre medialen Endgeräte eigenständig und regelmäßig, muss hier also erneut in den Fokus genommen und analysiert werden. Im Folgenden sollen mittels Zitaten die Wahrnehmungen der Kinder hinsichtlich der Begrenzungen ihres Medienkonsums zum Gegenstand der Analyse werden.

Es ist zu prüfen, inwiefern die befragten Kinder die Einschränkungen überhaupt als solche wahrnehmen – auch wenn dieses nicht explizit erfragt worden sind. Es ist außerdem wichtig darauf einzugehen, inwieweit die befragten Kinder die Einschränkungen für sich definieren. Stellt eine Einschränkung für sie also nur eine zeitliche Begrenzung dar oder ist ihnen ebenfalls bewusst, in welchem Maße die Eltern den Medienkonsum inhaltlich einschränken?

Weiterhin muss erneut die geschlechtsspezifische Hypothese hinterfragt werden. Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln werden zunächst die Einschränkungen der Jungen und anschließend daran die der Mädchen aufgeführt.

Julian berichtet bei den Einschränkungen, die seine Eltern ihm auferlegen, dass er immer erst nachfragen muss, ob er seine Endgeräte nutzen darf. Für ihn gibt es also eine deutliche zeitliche Begrenzung.

*Int:* Okay. (2) Ähm, darfst du diese ganzen Medien, die du jetzt schon aufgezählt hast, darfst du die unbegrenzt nutzen?

*Julian:* Nee, ich muss immer erst vorher meine Mutter fragen. Manchmal darf ich so, wenn ich mich gut am Tag benommen hab, frag ich «Darf ich für den Tag heute selber bestimmen, wann?» und dann sagt sie ja oder nein [...].

*Int:* Okay, äh.

*Julian:* Aber sie grenzt es schon soo gewissermaßen ein.

*Int:* Das heißt, du hast dann auch ne Zeitspanne, also...

*Julian:* Ja, sie sagt mir so: «Ne Stunde, anderthalb und dann wird ausgemacht.»

Lukas hingegen berichtet, dass er an seinem Smartphone keine zeitlichen Einschränkungen hat und auch den gemeinschaftlichen Computer jederzeit nutzen darf; es sei denn, seine Mutter benötige diesen. Auch den gemeinschaftlichen Fernseher dürfe er ohne Einschränkung nutzen. Es wird im Verlauf des Interviews allerdings deutlich, dass seine Mutter darauf achtet, dass er sein Smartphone nicht zu spät in der Nacht nutzt oder keine lange Zeitspanne vor dem Computer verbringt. Eine strikte zeitliche Begrenzung spiegelt sich bei ihm also nicht wieder, generelle Einschränkungen liegen allerdings trotzdem vor.

Bei Ali zeigen sich deutlich zeitliche Restriktionen. Er darf seine Spielkonsole nur am Wochenende nutzen. Das Handy und den Computer hingegen darf er auch unter der Woche verwenden.

*Int:* Okay (.), und darfst du alle Medien unbegrenzt nutzen, weil du meinstest ja zum Beispiel (.), deine Eltern erlauben es nicht in der Woche zum Beispiel.

*Ali:* J a, in der Woche darf ich nicht spielen, aber zum Beispiel am Freitag

spielt mein kleiner Bruder und am Samstag und Sonntag spiele ich.

*Int.:* Okay (.), und bei welchen Medien ist das so, dass die jetzt so eingeschränkt sind?

*Ali:* Also, eigentlich nur auf der Playstation.

In dem Interview mit Emma zeigt sich, dass sie in der Nutzung des Computers eingeschränkt wird. Dabei scheint die Einschränkung sich vor allem darauf zu stützen, dass sie sonst in Streitigkeiten mit ihren Geschwistern gerät, welches der Kinder wann den Computer nutzen darf. Von weiteren Beschränkungen ihres Medienkonsums berichtet die Elfjährige nicht. Sophie hingegen berichtet, dass sie einen zeitlich genau festgelegten Rahmen hat, in dem sie ihr zur Verfügung stehende mediale Endgeräte nutzen darf. Lediglich am Wochenende sei sie nicht eingeschränkt. Sie hebt außerdem hervor, dass sich diese Begrenzung nicht auf Bücher – also in diesem Sinne Printmedien – bezieht.

*Int:* Ähm, darfst du alle deine Medien unbegrenzt nutzen oder schränken deine Eltern bestimmte ein? Oder sogar alle?

*Emma:* Öhm, (.) also, (.) das ist so, dass ich montags bis donnerstags ähm von sechs bis acht Medien benutzen darf.

*Int:* Abends?

*Emma:* Ja. Ähm, aber, dazu gehören jetzt nicht Bücher. Also nur das (.) Technologie halt. Ähm, aber von Freitag bis Sonntag darf ich sie eigentlich uneingeschränkt benutzen.

Sarah gibt als einzig befragte Person dieser Stichprobe an, in keiner Weise in ihrem Medienkonsum eingeschränkt zu sein. Sie beantwortet die Frage nach Einschränkungen seitens ihrer Eltern mit einem klaren Nein. Im weiteren Verlauf des Interviews gibt sie keinerlei weitere Auskunft bezüglich dieses Aspektes.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass nahezu alle interviewten Kinder zu Hause in ihrer Mediennutzung eingeschränkt werden. Für die Kinder scheint dieses fast eine Selbstverständlichkeit darzustellen und dies vermittelt den Anschein, als würden sie diese Begrenzungen nicht als solche wahrnehmen. Besonders Julian betont, dass er es gut findet, in seinem Medienkonsum eingeschränkt zu werden.

*Int:* Und findest du das gut?

*Julian:* Joa, also, weil sonst würde man eigentlich, glaub ich, den ganzen Tag daran sitzen und man würds gar nicht merken. Ja, ich finds gut.

In diesem Zitat von Julian spiegelt sich sein eigenes Bewusstsein darüber wieder, dass er seinen eigenen Medienkonsum von selbst nicht adäquat beschränken könnte und daher um die Einschränkung seiner Mutter froh ist. Auch Sophie sieht die Einschränkungen ihrer Eltern als richtig und vor allem wichtig an. Sie hebt hervor, dass zunächst die Hausaufgaben erledigt werden sollten, bevor sie sich mit ihren medialen Endgeräten beschäftigt. Es lässt sich erkennen, dass sie gut reflektieren kann, weshalb sie ihre Eltern in dieser Art und Weise begrenzen.

*Int:* Ist dir das so rum auch lieber?

*Sophie:* Öhm, also (.) eigentlich (.) nich' so richtig. Aber auf der anderen Seite find' ich es auch ganz gut, weil wenn man zuerst was gespielt hat, dann hat man noch dieses Spiel im Kopf und kann sich gar nicht mehr auf seine Hausaufgaben konzentrieren.

Weiterhin wurde erfragt, inwiefern Einschränkungen im Freundeskreis der Kinder vorliegen. Zu dieser Frage gaben die Kinder nahezu ähnliche Antworten. Ihrer Wahrnehmung zufolge sind die meisten ihrer Freund/innen deutlich weniger als sie selbst eingeschränkt und dürfen viel eigenständiger über ihre Mediennutzung bestimmen. Ein weiteres Zitat von Julian fasst dieses besonders gut zusammen.

*Int:* Ja. Ähm, und weißt du wie das bei deinen Freunden ist, mit der Mediennutzung? Also.

*Julian:* Also, viele Freunde von mir dürfen einfach selber entscheiden, wann sie anmachen und dann spielen wir auch schon mal den ganzen Tag. [*Int:* Das heißt, bei denen.] Ich sag dann auch: «Nee, ich geh dann lieber, kannst du noch alleine spielen.», denn das wird mir dann einfach zu langweilig.

*Int:* Das heißt, bei denen funktioniert das n bisschen anders mit dieser Kontrolle von den Eltern auch?

*Julian:* Ach, jaa. ((seufzt)) (2) Nur, wenn die wirklich drei Tage lang gespielt haben, sagen die vielleicht mal was, aber (.) nach ner halben Stunde fangen die dann eh wieder an.

Nun lässt sich natürlich fragen, inwiefern die befragten Kinder hier die Realität wiedergeben können. Vermuten lässt sich, dass die Freund/innen nur in den Empfindungen der Kinder deutlich mehr Freiheiten haben. Der aktuelle Stand der Forschung zeigt, dass die meisten Kinder in ihrer Mediennutzung eingeschränkt werden (vgl. Sinus 2014, S. 37 f.). Es liegt also nahe, dass die Wahrnehmungen der Kinder vermutlich durch die Aussagen von Freund/innen beeinflusst werden. Festzuhalten ist jedoch, dass Einschränkungen seitens der Eltern stattfinden, allerdings auch in diesem

Aspekt die Hypothese der geschlechtsspezifischen Unterschiede verworfen werden muss. Seitens der Kinder findet keine uneingeschränkte, eigenständige und eigenverantwortliche Nutzung statt. Die AOK-Familienstudie von 2014 zeigt weiterhin, dass Kinder heutzutage nicht nur zeitlich in der Mediennutzung begrenzt werden, sondern vor allem auch inhaltlich (vgl. Sinus 2014, S. 37.). Dieses wurde in den vorliegenden Interviews nicht explizit erfragt, scheint für die Kinder allerdings auch keine gesonderte Rolle zu spielen. Sie scheinen folglich zwar eine zeitliche Begrenzung wahrzunehmen, eine inhaltliche Einschränkung scheint für sie jedoch viel weniger bedeutend zu sein. Ein weiterer möglicher Grund könnte die Unkenntnis über die inhaltliche Einschränkung der Medien sein. Generell lässt sich also festhalten, dass die Vorannahmen nicht bestätigt werden können und die befragten Kinder eine zeitliche Begrenzung ihres Medienkonsums nahezu als selbstverständlich ansehen.

## 5.6 Der persönliche Stellenwert digitaler Medien – Vorstellung eines Beispiels

Die vorangegangenen Kapitel zeigten auf, dass die Nutzung digitaler Medien beinahe eine Selbstverständlichkeit für die Kinder darstellt. Ein regelmäßiger Konsum dieser sowie eine Einbettung in die aktive Freizeitgestaltung stehen hierbei außer Frage. Es stellt sich nun die Frage, welchen Stellenwert digitale Medien im Alltag – speziell aus Sicht der Kinder – haben und wie sich die persönliche Meinung der Kinder zu dieser Thematik gestaltet. In Bezug dazu ist es wichtig, ein Ergebnis eines Interviews näher hervorzuheben. Das Interview von Lukas dient hier exemplarisch. Auch in den anderen Interviews trafen die befragten Kinder Aussagen bezüglich dieser Thematik, jedoch nicht in solch einem ausführlichen und konkreten Umfang.

Dem zwölfjährigen Lukas war es zum Ende des Interviews wichtig noch ein persönliches Anliegen zu äußern. Es wurde ihm die Frage gestellt, ob er noch etwas Spezielles ergänzen möchte, das ihm spontan einfalle.

*Int:* Okay, hast du noch irgendwas, was du ergänzen möchtest zu dem Thema? Was dir so spontan einfällt? So im Unterschied zu deinen Freunden oder sowas?

*Lukas:* Also, ja manche (2), die (.) zocken halt viel mehr und denen wird das auch meistens gekauft. Also ich persönlich finde das nicht so gut, wenn mir alles sel- selber gekauft wird, weil ich find's besser, wenn ich mein Geld (.) draußen jetzt bei der Gartenarbeit oder sowas verdiene und mir dann selber Sachen kaufe. Sowas finde ich jetzt an sich besser, als wenn mir alles selber,



also alles gekauft wird. Ehm, joa. Also die Sachen für draußen, werden (.) mir dann halt bestellt, dann geb' ich meinen Eltern das Geld, aber manchmal legen sie auch nen bisschen was dazu, weil sies auch gut finden, dass ich mehr rausgehe, als die ganze Zeit vor der Technik zu sitzen.

Der Ausschnitt dieses Interviews konkretisiert die Sicht von Lukas auf die Thematik. Da er in diesem Zitat nicht weiter auf seine persönliche Nutzung der digitalen Endgeräte eingeht, kann angenommen werden, dass er sie als selbstverständlich betrachtet. Die Anschaffung dieser hingegen liegt in seiner Auffassung nicht ausschließlich in den Händen der Eltern. Ihm ist es wichtig, für die Erweiterung der ihm zur Verfügung stehenden Endgeräte, selbstständig zu arbeiten und seinen Teil zur Anschaffung beizutragen. Er geht jedoch auch davon aus, dass in vielen Haushalten die Anschaffung einzeln und allein von den Eltern getätigt wird.

Er kritisiert dieses, indem er betont, dass er es nicht gut findet, wenn seinen Freund/innen alles von den Eltern gekauft wird. Dieses Zitat zeigt folglich, dass er die Nutzung eigenständig reflektiert und sich bewusst ist, dass die Anschaffung bestimmter Dinge nicht selbstverständlich sein kann. Kindern scheint demzufolge bewusst zu sein, dass sie digitale Medien in ihrer Freizeit konsumieren und es für sie zu ihrem Alltag gehört, sie allerdings auch das Potential haben, dies zu reflektieren. Lukas Fall ist hierbei allerdings nur ein einzelnes Beispiel. Es lässt sich also keine empirisch geprüfte Aussage zu diesen Hypothesen formulieren. Jedoch lässt sich vermuten, dass seine Sicht von der Einstellung seiner Eltern beeinflusst wird. Wie andere Eltern damit umgehen, lässt sich aus unseren Daten nicht beantworten. Dennoch ist es elementar, dieses Ergebnis der qualitativen Erhebungen nicht zu unterschlagen, denn es zeigt auf, wie eng der Medienkonsum der Kinder mit den Einstellungen der Eltern zum Medienkonsum verknüpft ist.

## 5.7 Resümee und Ausblick

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der qualitativen Datenerhebung kurz und bündig resümiert werden, um daraufhin einen Ausblick auf das sich anschließende Kapitel bezüglich der quantitativen Datenerhebung zu geben.

Die Grundlage der Auswertung bildeten sechs leitfadengestützte Interviews mit Kindern im Alter von elf bis dreizehn Jahren. Entsprechend der Forschungsfrage wurden die Erhebungen geschlechtsspezifisch durchgeführt, weshalb sowohl drei Jungen, als auch drei Mädchen befragt wurden. Die vorgestellten Leitfragen orientierten sich thematisch an den zuvor aufgestellten Vorannahmen. Folglich wurde die Gliederung des Kapitels dem-

entsprechend angepasst. Das nachfolgende Resümee greift diese Struktur erneut auf.

Die Ergebnisse zeigen, dass alle befragten Kinder mit dem Begriff «Medien» weitestgehend digitale Medien und digitale Endgeräte assoziieren. Printmedien dahingegen werden kaum dazugezählt. Der Konsum digitaler Medien sowie Endgeräte werden bei allen Kindern in die Freizeitgestaltung miteinbezogen. Ebenfalls ist festzuhalten, dass es keinen geschlechtsspezifischen Unterschied hinsichtlich des Besitzes digitaler Medien gibt. Seitens der Nutzung lässt sich hingegen feststellen, dass die von uns befragten Jungen digitale Medien für Multiplayerspiele häufiger nutzen als die Mädchen. Dieses spiegelt sich ebenfalls in der spezifischen Nutzung mit Freund/innen und Geschwistern wieder.

Zeitlich wird die Mediennutzung bei fünf von sechs Kindern seitens der Eltern eingeschränkt. Inhaltliche Einschränkungen werden von den Kindern hingegen nicht thematisiert. Dementsprechend muss die Vorannahme der eigenständigen Nutzung zurückgewiesen werden. Die Nutzung digitaler Medien und Endgeräte stellt für die interviewten Kinder eine Selbstverständlichkeit dar, weshalb die Vorannahme der regelmäßigen Nutzung weiterhin angenommen werden kann. Ein Einzelfallbeispiel zeigt jedoch auch, dass die Anschaffung digitaler Endgeräte seitens der Eltern nicht für alle Kinder selbstverständlich ist.

Es lässt sich schließlich festhalten, dass die Ergebnisse der qualitativen Forschung die zuvor formulierten Vorannahmen zum größten Teil widerlegen. Eine weitere Analyse und ein Vergleich dieser Ergebnisse mit dem aktuellen Stand der Forschung werden im abschließenden Fazit erfolgen.

Das sich nun anschließende Kapitel wertet die Daten der quantitativen Forschung aus. Dazu wird der im Rahmen des Kurses einheitlich konzipierte Fragebogen bezüglich der historischen Veränderung von Kindheitserfahrungen verwendet. Diesem werden die relevanten Aspekte entsprechend der Vorannahmen und der Leitfrage der Forschungsgruppe entnommen und zur Analyse bereitgestellt.

## 6. Quantitative Befragungen der Generation Fragezeichen

Im Folgenden werden Teilergebnisse aus dem standardisierten Fragebogen, der sich mit dem historischen Wandel von Kindheitserfahrungen beschäftigt, vorgestellt. Hierfür werden nur die Ergebnisse analysiert, welche

von Personen der Generation Fragezeichen stammen, also von insgesamt 31 Kindern, die im Zeitraum von 2000 bis 2015 geboren sind, beantwortet wurden. Der Schwerpunkt der Analyse wird auf die Antworten zur Freizeitgestaltung, der Freundschaften und dem Erziehungsstil der Eltern gelegt. Zur Analyse dessen haben wir drei zentrale Hypothesen aufgestellt, die durch die Analyse des Fragebogens geklärt werden sollten. Die Hypothesen lauten:

- Digitale Medien werden in der Generation Fragezeichen regelmäßig zur aktiven Freizeitgestaltung genutzt, Printmedien hingegen spielen kaum eine Rolle.
- Digitale Medien dienen nicht nur dem Spiel, sondern auch dazu, sich mit Freunden zu verabreden und Freundschaften zu pflegen.
- Eltern nutzen den Entzug digitaler Medien als erzieherische Strafmaßnahme.

Auch der Frage, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede in der Freizeitgestaltung und der Mediennutzung gibt, wird im Folgenden nachgegangen. Jedoch werden hierfür die Ergebnisse aus der KIM-Studie von 2014 betrachtet, da bei der Fragebogenerhebung nicht auf eine ausgewogene Befragung beider Geschlechter geachtet wurde. So sind von insgesamt 31 befragten Kinder und Jugendlichen 22 Personen Mädchen und nur neun Personen Jungen. Ebenfalls möchten wir betonen, dass die gewonnenen Ergebnisse aufgrund des Stichprobenumfanges nicht als repräsentativ betrachtet werden können und so nur erste Hinweise liefern.

## 6.1 Freizeitaktivitäten

Eine heutzutage weitverbreitete Annahme, die sich zum großen Teil auch in den Ergebnissen unserer Leitfadeninterviews zeigt, ist, dass digitale Medien regelmäßig und eigenständig zur aktiven Freizeitgestaltung genutzt werden, wohingegen Printmedien kaum eine Rolle spielen.

In dem Fragebogen über Kindheitserfahrungen wurde gezielt nach 18 verschiedenen Freizeitaktivitäten gefragt, welche sowohl digitale als auch nicht-digitale Medien einschließt, aber auch gleichzeitig nach Möglichkeiten der nicht-medialen Freizeitgestaltungen fragt. Dafür sollten die befragten Kinder angeben, ob sie diese Aktivität nie, selten, häufig oder sehr häufig ausüben.

Freizeitgestaltung / Häufigkeit	nie	selten	häufig	sehr häufig
mit Freunden getroffen	0 %	3,2 %	58,1 %	38,7 %
mit Familie etwas unternommen	0 %	22,6 %	54,8 %	22,6 %
Sport betrieben	3,2 %	22,6 %	41,9 %	32,3 %
Fernsehen geschaut	3,2 %	22,6 %	48,4 %	25,8 %
Zuhause gespielt	16,1 %	19,4 %	38,7 %	25,8 %
Fahrrad gefahren	11,8 %	32,0 %	48,4 %	12,9 %
Musik gehört	0 %	16,1 %	54,8 %	4,9 %
Playstation/Nintendo/Computer spielen	22,6 %	19,4 %	41,9 %	16,1 %
gebastelt/gemalt/gezeichnet	12,9 %	32,3 %	38,7 %	16,1 %
mit Tieren beschäftigt	16,1 %	29,0 %	25,8 %	29,0 %
Bücher/Zeitschriften gelesen	9,7 %	51,6 %	29,0 %	9,7 %
Spielplatz	19,4 %	41,9 %	22,6 %	16,1 %
mit Bausteinen gespielt	43,3 %	26,7 %	20,0 %	10,0 %
Inlineskates/Skateboard	29,0 %	41,9 %	22,6 %	6,5 %
auf der Straße spielen	45,2 %	25,8 %	25,8 %	3,2 %
Instrument gespielt	51,6 %	22,6 %	22,6 %	3,2 %
Theater/Tanz/Ballett	67,7 %	12,9 %	19,4 %	0 %
Werken	58,1 %	35,5 %	6,5 %	0 %

Tabelle 3: Freizeitgestaltung – prozentuale Häufigkeiten

Aus der Tabelle lässt sich entnehmen, dass die mit Abstand häufigste bis sehr häufigste Freizeitaktivität bei Kindern ist, sich mit Freunden zu verabreden (96,8%), aber auch Unternehmungen mit der Familie (77,4%) oder das Betreiben von Sport (74,2%) gehören mit zu den beliebtesten Aktivitäten. Ebenfalls 74,2% der Befragten geben an, dass sie in ihrer Freizeit regelmäßig Fernsehen schauen. Weitere digitale Medien, die häufig bzw. sehr häufig zur Freizeitgestaltung von den befragten Kindern genutzt werden, sind Musik hören (59,7%) und Playstation, Nintendo oder Computer spielen (58%). Lediglich 38,7% und somit noch nicht einmal die Hälfte der befragten Kinder geben an, dass sie Printmedien wie Bücher oder Zeitschriften regelmäßig zur aktiven Freizeitgestaltung nutzen. Vielmehr wird angegeben, dass 51,6% der befragten Kinder Bücher oder Zeitschriften nur selten lesen und 9,1% der Befragten geben an, nie Bücher in ihrer Freizeit zu lesen.

Doch gibt es in diesen Freizeitaktivitäten geschlechtsspezifische Unterschiede? Wie schon erwähnt, werden im Folgenden Daten zur Freizeitgestaltung aus der KIM-Studie von 2014 zurate gezogen. Der Studie zufolge treiben die Jungen häufiger Sport in der Woche (75%) als Mädchen (61%) und spielen auch häufiger am Computer, Konsole oder im Internet (70%, Mädchen: 53%). Die Mädchen dagegen bevorzugen eher Freizeitaktivitäten aus dem musisch-kreativen Bereich. So spielen 29% mindestens einmal in der Woche ein Instrument und sechs von zehn Mädchen werden regelmäßig kreativ beim Basteln, Malen oder Zeichnen. Weitere von Mädchen präferierte Freizeitbeschäftigungen sind das Hören von Musik bzw. von Hörspielen, die Beschäftigung mit Tieren und gemeinsame Unternehmungen mit der Familie. (vgl. KIM-Studie 2014, S. 12)

Laut der KIM-Studie liegt der größte Unterschied in der Gestaltung der Freizeit beim Lesen von Büchern. Mädchen zählen hier zu einem deutlich höheren Anteil zu den regelmäßigen Lesern (61%, Jungen: 41%). 21% der Mädchen geben an, dass sie jeden bzw. fast jeden Tag lesen. Bei den Jungen liegt der Wert der täglichen Leser hingegen nur bei 12%. 22% von den befragten Jungen geben sogar an, dass sie nie in ihrer Freizeit lesen. Der Wert der Nicht-Leser liegt bei den Mädchen gerade einmal bei 11%. (vgl. KIM-Studie 2014, S. 26)

Eine in unserem Fragebogen mit 75% (sehr) häufig nachgegangene Freizeitaktivität ist das Fernsehen. Der KIM-Studie zufolge lässt sich kein Unterschied bei den Geschlechtern feststellen. Somit ist die tägliche oder fast tägliche Benutzung des Fernsehers vom Geschlecht unabhängig (Mädchen: 80%, Jungen: 79%) (vgl. KIM-Studie 2014, S. 20). Bei der Freizeitgestaltung durch eine Spielekonsole, Computer oder Onlinespiele, die in unserer Studie von 58% der Befragten (sehr) häufig praktiziert wird, zeigt sich jedoch wieder ein deutlicher geschlechtsspezifischer Unterschied. So nutzen Jungen diese genannten Möglichkeiten fast täglich und auch die Nutzungsdauer ist länger als bei Mädchen. Wird hier die Dauer der Spielzeit an einem normalen Tag betrachtet, so spielen 47% der Jungen über eine Stunde, wohingegen der Großteil der Mädchen zwischen einer halben und einer Stunde spielen (49%) (vgl. KIM-Studie 2014, S. 53/54).

Mithilfe der Betrachtung der heutigen Freizeitgestaltung von Kindern sollte die erste Hypothese, dass digitale Medien regelmäßig zur aktiven Freizeitgestaltung genutzt werden und Printmedien hingegen kaum eine Rolle spielen, überprüft werden. Aus den Ergebnissen unserer Studie lässt sich entnehmen, dass verschiedene digitale Medien häufig bis sehr häufig genutzt werden. Darüber hinaus fällt auf, dass die klassischen Hobbys (wie

sich mit Freunden treffen oder Sport zu treiben) eine weiterhin sehr hohe, sogar höhere Bedeutung haben, als die Nutzung digitaler Medien und zur Freizeitgestaltung heutiger Kinder gehören. Der zweite Teil unserer Hypothese, dass Printmedien kaum eine Rolle spielen, lässt sich dahingehend bestätigen, dass sie eine geringere Bedeutung haben, als die Nutzung digitaler Medien. Denn etwa 60% der befragten Kinder gaben an nie oder nur selten Bücher oder Zeitschriften zu lesen. Jedoch konnten durch die KIM-Studie geschlechtsspezifische Unterschiede festgestellt werden. Denn für die Jungen haben Printmedien weniger Bedeutung als für die Mädchen. Die Mädchen nutzen Printmedien zur Gestaltung ihrer Freizeit heutzutage regelmäßiger als die Jungen.

## 6.2 Freundschaft

Sowohl in den Interviews als auch über die Fragebogenerhebung wurde festgestellt, dass sich die Kinder und Jugendlichen regelmäßig mit ihren Freunden verabreden. In dem nun folgenden Teil wird genauer auf diesen Freundschaftsaspekt eingegangen. Als Erstes soll mithilfe des Fragebogens geklärt werden, wie viele Freunde die Kinder und Jugendlichen überhaupt haben. Anschließend wird geklärt, wie diese Freundschaften geknüpft und gepflegt werden und wo überhaupt Freundschaften geschlossen werden. Hierfür wird auch der Besuch von Freizeitinstitutionen genauer betrachtet. Insgesamt haben jeweils 41,9% der befragten Kinder angegeben, dass sie zwischen fünf und neun Freunde beziehungsweise zwischen zehn und 20 Freunde haben. Lediglich 16,1% der Mädchen und Jungen geben an, dass sie nur ein bis vier Freunde haben. Zu beachten ist ebenfalls, dass niemand von den befragten Kindern angibt, keine Freunde oder mehr als 20 Freunde zu haben.

Aber nicht nur der Anzahl der Freunde wird mithilfe des Fragebogens nachgegangen, sondern auch den Möglichkeiten und den Varianten der Verabredung. Kinder und Jugendliche von heute haben die Möglichkeit, sich nicht nur persönlich zu verabreden, sondern auch per Telefon, Computer/Internet oder Handy/SMS. Diese Möglichkeiten werden jedoch unterschiedlich stark genutzt. So werden Verabredungen per Telefon (48,4%) oder Computer/Internet (22,6%) zwar genutzt, jedoch sind diese Möglichkeiten bei den Kindern heute nicht so beliebt, wie die Verabredungen per Handy/SMS (64,5%) oder persönlich geschlossene Verabredungen (83,9%). Hieran erkennt man bereits, dass wie am Anfang erwähnt, die Medien in der heutigen Zeit eine große, aber nicht die ausschließliche Rolle spielen.

Aber nicht nur die Verabredungen werden heute vor allem persönlich und per Handy/SMS getroffen, sondern auch der Pflege der Freundschaft wird auf diesem Weg am häufigsten nachgegangen. So teilen 96,8% der Befragten mit, dass sie sich persönlich um ihre Freundschaften kümmern und 54,8% der Kinder geben an, ihre Freundschaften per Handy/SMS zu pflegen. 29% der befragten Kinder geben an, den Computer zur Pflege von Freundschaften zu nutzen. 25,8% nutzen hierfür das Telefon und lediglich 6,5% den Brief.

Aber nicht nur über die Anzahl der Freunde und wie Kinder Freundschaften knüpfen und pflegen gibt der Fragebogen Auskunft, sondern auch darüber, welche Freizeitinstitutionen heutzutage besucht werden. So lässt sich feststellen, dass die Kinder von heute viele verschiedene und unterschiedliche Freizeitinstitutionen besuchen. Um im Folgenden einen kurzen Überblick über die verschieden besuchten Freizeitinstitutionen zu gewinnen (Mehrfachantworten waren möglich), werden die fünf am häufigsten gewählten Einrichtungen aus dem Fragebogen tabellarisch dargestellt.

Institution	in %
Verein/Verband	73,3%
Schul-AGs	45,2%
Hausaufgabenbetreuung/Nachhilfe	32,3%
Kinder- und Jugendtreff	29,0%
Musikschule	29,0%
Hort	25,8%

Tabelle 4: Besuchte Freizeitinstitutionen – prozentuale Häufigkeiten

Wie sich aus der Tabelle 4 entnehmen lässt, ist die mit Abstand am häufigsten besuchte Freizeiteinrichtung der Verein bzw. Verband (73%). Nicht einmal die Hälfte der befragten Mädchen und Jungen geben an, dass sie eine Schul-AG (45,2%), die Hausaufgabenbetreuung oder Nachhilfe (32,3%), einen Kinder- und Jugendtreff (29%), eine Musikschule (29%) oder den Hort (25,8%) besuchen. Weitere Freizeitinstitutionen, welche von Kindern besucht werden, sich jedoch nicht in der Tabelle finden lassen, sind der Spielkreis (19,4%), die Religionsgemeinde (16,1%) und die Kunstschule (3,2%). Der Anteil der Kinder, welche keine Freizeitinstitutionen besuchen, liegt bei etwa 10%.

Obwohl der Verein bzw. der Verband die am häufigsten besuchte Freizeiteinrichtung ist, geben gerade einmal etwas über die Hälfte (51,6%) der Kin-

der und Jugendlichen an, dass durch diesen Ort auch ihre Freundschaften entstehen. Hiermit belegt der Ort, zumindest bei unserer Fragebogenumfrage, den dritten Platz. Auf Platz zwei befinden sich der Kindergarten und die Möglichkeit, dass man seine Freunde über Freunde kennengelernt hat (61,3%). Der jedoch mit Abstand am häufigsten genannte Ort, wo Freundschaften geschlossen werden, ist die Schule mit 90,3%. Ein Grund hierfür ist die Schulpflicht in Deutschland, wodurch jedes Kind diese Institution fünfmal die Woche über einen längeren Zeitraum besuchen muss. Weitere Orte und Möglichkeiten wo Freundschaften heute geschlossen werden, sind über Nachbarn (29%), übers Internet (25,8%), auf dem Spielplatz oder über Geschwister (je 22,6%), im Kinder- und Jugendtreff (9,7%) und auf der Straße (3,2%). Jedoch sieht man hier, dass diese zuletzt genannten Möglichkeiten eher einen geringeren Teil ausmachen.

### 6.3 Erziehungsstil

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über den Erziehungsstil der Eltern von heute gegeben werden und es soll geklärt werden, wie Eltern bei Nichteinhaltung von Regeln reagieren, beziehungsweise welche Strafen verwendet werden. Zur Vermutung steht, dass Eltern den Kindern häufig mit Medienentzug drohen, wenn diese die von den Eltern gesetzten Regeln nicht einhalten.

Etwa die Hälfte (47,1%) der befragten Kinder geben an, dass sie den Erziehungsstil ihrer Eltern als mitwirkend bezeichnen würden und die wichtigsten Entscheidungen gemeinsam mit diesen getroffen werden. Bereits am Anfang des Artikels wurde erwähnt, dass es in etwa 90% der Familien klare Regeln und Rituale gibt. Mithilfe des Fragebogens kann diese Annahme gestützt werden. Um einen kurzen Überblick über die Anzahl der Regeln zu gewinnen, sollten die Kinder und Jugendlichen auf einer Skala von 1 bis 10 (1 sehr viele Regeln, 10 keine Regeln) einschätzen, wie viele Regeln sie Zuhause befolgen müssen. Die nachfolgende Tabelle stellt diese Ergebnisse dar, aus dem sich erkennen lässt, dass es in jedem Haushalt Regeln gibt und die meisten Kinder die Anzahl dieser Regeln als mittelmäßig, also nicht zu viele und nicht zu wenige, bezeichnen.

Was diese Regeln genau beinhalten, wird im Fragebogen nicht geklärt. Jedoch gibt er Auskunft darüber, wie die Eltern aus Sicht der Kinder reagieren, wenn die Regeln nicht eingehalten werden. Zur Auswahl standen, mit a) leichten körperlichen Strafen (zum Beispiel gelegentlicher Klaps auf den Po), b) schweren körperlichen Strafen (zum Beispiel Schläge, Prügel), c) Haus-




keine Regeln	0%
	3,2%
	16,1%
	16,1%
	9,7%
	22,6%
	19,4%
	9,7%
	3,2%
sehr viele Regeln	0%

Tabelle 5: zu beachtende Regeln in der Familie

arest, d) Taschengeldkürzung, e) Medienentzug, f) «Ohne Abendbrot ins Bett», g) sonstiges und h) keine Regel, acht Antwortkategorien zur Auswahl, bei denen die Kinder mehrere Reaktionen auswählen konnten. Und hierbei gaben 79,3% der befragten Kinder an, dass bei Nichteinhaltung von Regeln die Eltern keine Sanktionen erteilen, die Regeln heutzutage also so eher als Androhung zu verstehen sind. Doch wie wird auf einen Verstoß von Regeln reagiert, wenn diese keine Androhungen sind? Aus dem Fragebogen lässt sich entnehmen, dass heute nur sehr selten leichte körperliche Strafe angewandt werden (3,2%) und von starken körperlichen Strafe ganz abgesehen wird. Zu den weniger bis gar nicht genutzten Strafen in der heutigen Generation gehören nach unserem Fragebogen der Hausarrest (16,1%), die Taschengeldkürzung (9,7%) und der Entzug des Abendbrotes (0%). Die mit Abstand jedoch am häufigsten verhängte Strafe der Eltern ist der Medienentzug (67,7%). Entsprechend bestätigt sich die von uns aufgestellte These, dass die am häufigsten genutzte Sanktion der Medienentzug ist, Eltern von heute also den Entzug von (digitalen) Medien als Strafe nutzen.

## 7. Fazit

Die aktuellen Studien zeigen es deutlich: Medien sind heutzutage aus kindlichen Lebenswelten nicht wegzudenken. Kinder wachsen in Haushalten auf, die mit einer hohen Zahl an digitalen Endgeräten ausgestattet sind. Für die Generation Fragezeichen stellen Medien eine Selbstverständlichkeit im Alltag dar. Entgegen der oft publik gemachten Vorurteile lässt sich jedoch

festhalten, dass Kinder zu ihrer Freizeitgestaltung nicht ausschließlich digitale Medien verwenden. Die Freizeit draußen mit den eigenen Freund/innen oder aber auch in verschiedenen Freizeitinstitutionen zu verbringen, prägt den Alltag der Kinder weiterhin enorm.

Dies bestätigt sich auch in unserer durchgeführten Studie. Anhand der qualitativen Erhebung ist festzustellen, dass die Freizeit der Kinder sehr abwechslungsreich gestaltet ist. Kinder treffen sich mit ihren Freunden, spielen im Freien und nutzen zur Freizeitgestaltung unterschiedliche (digitale) Medien, wie das Smartphone, den Computer, den Fernseher oder die Playstation. Es zeigt sich, dass die Kinder ihre Freizeit hauptsächlich draußen und mit ihren Freund/innen verbringen, anstatt ausschließlich dem Spiel an digitalen Endgeräten nachzugehen. Des Weiteren ist zu erkennen, dass auch die gemeinsame Mediennutzung mit Freund/innen einen hohen Stellenwert bei den Zehn- bis Vierzehnjährigen hat. Überwiegend findet der Medienkonsum in Gesellschaft statt.

Der Geschlechtervergleich zeigt, dass die Jungen mit Fußballspielen, Fahrradfahren, Long- oder Pennyboardfahren vermehrt sportlich aktiv sind, die Mädchen stärker das Treffen mit Freundinnen, Vereinstätigkeiten, das Lesen oder musisch-kreative Tätigkeiten in den Mittelpunkt rücken. Bezüglich der Nutzung von Spielkonsolen und anderen Mediengeräten sind bis auf die zeitlich intensivere Nutzung seitens der Jungen keine Unterschiede zu erkennen. Der persönliche Besitz oder die eigenständige Verwendung elektronischer Medien belegt ihre starke Präsenz im Alltag der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Stark verbreitet sind Smartphones. Unter den Freizeitaktivitäten nimmt das Handy sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen einen Spitzenplatz ein.

Bei der Nutzung digitaler Medien werden die meisten Kindern durch ihre Eltern eingeschränkt, empfinden dieses allerdings nicht als unangenehm. Für manch einen ist die Beschränkung seitens der Eltern sogar von großer Bedeutung, da sie befürchten, sonst den ganzen Tag mit den Medien zu verbringen. Die Einschränkungen ihrer Freund/innen werden hingegen eher als weniger streng empfunden und in den meisten Fällen haben die Interviewten den Eindruck, dass ihre Freund/innen viel eher selbst entscheiden dürfen, welches Medium sie wie lange benutzen dürfen. Printmedien nutzen die Kinder weniger häufig als digitale Medien. Viele beschäftigen sich lieber mit ihrem Smartphone oder anderen Mediengeräten und lesen seltener.

Auch die quantitative Forschung zeigt, dass die beliebteste Freizeitbeschäftigung der Kinder die Verabredung mit ihren Freund/innen ist. Des Weiteren zeigt sich, dass knapp über 60% der Kinder nie bzw. selten in ihrer

Freizeit lesen. Im Gegensatz dazu haben circa 74,2% der befragten Probanden angegeben, dass sie ihre Freizeit vor dem Fernseher verbringen oder vor einer Spielkonsole (58%).

Der Erziehungsstil wird seitens der Generation Fragezeichen größtenteils als mitwirkend beschrieben und vermittelt den Anschein, dass die wichtigsten Entscheidungen zusammen getroffen werden. Als Strafe bei Nichteinhaltungen von Regeln geben die Kinder am häufigsten den Medienentzug an, wodurch die Nutzung der Mediengeräte eingeschränkt wird.

Sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Datenerhebungen zeigen, dass der Alltag der Kinder von heute vielseitig ist. Schule, Hausaufgaben, Verabredungen und feste Termine in diversen Vereinen regeln den Alltag; die Zeit für die Mediennutzung ist durch den normalen Tagesablauf vorgegeben. Insgesamt wird deutlich, dass klassische Freizeittätigkeiten wie Spielen, Freund/innen treffen oder Sport treiben eine zentrale Rolle im Leben der Zehn- bis Vierzehnjährigen einnehmen. Es wird aber auch klar, dass die Kindheit von heute stark von Medien geprägt ist, was sicherlich eine Folge des sich erweiternden Medienangebots ist. Der einfache Zugang zu den Medien ist ein weiterer Grund, warum die Kinder in Momenten der Langeweile kurzfristig zu ihrem Smartphone greifen.

Im Großen und Ganzen ist die Wichtigkeit der digitalen Medien im Alltag der Zehn- bis Vierzehnjährigen zu beobachten; diese kann aber den Stellenwert der Freizeitaktivitäten mit ihren Freund/innen nicht einholen. In Zukunft werden wohl weitere neue Mediengeräte den Markt erobern. So gibt es schon heute Tablets und Apps speziell für Kinder ab dem 3. Lebensjahr. Entsprechend gehen wir davon aus, dass der Besitz von Medien und die Berührung damit immer weiter in die jüngeren Jahre vorrücken wird. Es zeigt sich also, dass die Kindheit durch den technischen Fortschritt einem Wandel unterliegt. Kinder werden aber vermutlich auch in der Zukunft ihre Freizeit mehr mit ihren Freund/innen verbringen, anstatt ausschließlich vor zahlreichen Mediengeräten zu sitzen.

## Literatur

### Literaturquellen

- Fuhs, Burkhard (2012): Kinder in qualitativen Interviews. Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa, S. 80–103.
- Peuckert, Rüdiger (2008): Familienformen im sozialen Wandel. 7. vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rittelmeyer, Christian (2007): Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. unveränderte Auflage. München [u.a.]: Oldenbourg, S. 360–390.
- Schulz-Zander, Renate (2005): Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien im Unterricht. In: Kleber, Hubert (Hrsg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München: kopaed, S. 125–140.
- Weinberg, Tamar (2014): Social Media Marketing. Strategien für Twitter, Facebook & Co. 4. aktualisierte Auflage. Köln: O'Reilly Verlag GmbH & Co. KG.
- Zeiber, Hartmut J./Zeiber, Helga (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern, Weinheim: Beltz Juventa, S. 17–41.

### Internetquellen

- Bauer, Ralf u. a. (2015): Pressemitteilung zur KidsVerbraucherAnalyse. Online verfügbar unter: <https://www.ehapa.de/pressemitteilungen/kidsverbraucheranalyse> 2015/, zuletzt geprüft am: 30.03.2016.
- BITKOM e.V. (2015): Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht. Online verfügbar unter: <https://www.bitkom.org/Publikationen/2015/Studien/Digitale-SchulevernetztesLernen/BITKOM-Studie-Digitale-Schule-2015.pdf>, zuletzt geprüft am 30.03.2016.
- Feierabend, Sabine/Plankenhorst, Theresa/Rathgeb, Thomas. (2014): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Online verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/?id=646>, zuletzt geprüft am: 14.03.2016.
- Herzig, Bardo (2014): Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. Online verfügbar unter: [http://www.digitalisierungsbildung.de/wp-content/uploads/2014/11/DigitaleMedienUnterricht\\_final.pdf](http://www.digitalisierungsbildung.de/wp-content/uploads/2014/11/DigitaleMedienUnterricht_final.pdf). Zuletzt geprüft am: 30.03.2016.
- Hradil, Stefan (2012): Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138439/soziale-schichtung?p=0>, zuletzt geprüft am: 01.04.2016.

- Jänsch, Agnes/Schneekloth, Ulrich (2013): Die Freizeit: vielfältig und bunt, aber nicht für alle Kinder. In: Hurrelmann, Klaus/Andresen, Sabine, SINUS (Hrsg.): «Wie gerecht ist unsere Welt?» Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. S. 135–167. Online verfügbar unter: <http://www.worldvision-institut.de/kinderstudien-kinderstudie-2013.php>, zuletzt geprüft am: 10.03.2016.
- Landeskriminalamt Niedersachsen (2015): Präventionsprojekte für Kinder und Jugendliche. S. 53–63. Online verfügbar unter: [http://www.lka.polizei-nds.de/praevention/kinder\\_und\\_jugendliche/praeventionsprojekte-fuer-kinder-und-jugendliche-110915.html](http://www.lka.polizei-nds.de/praevention/kinder_und_jugendliche/praeventionsprojekte-fuer-kinder-und-jugendliche-110915.html). Zuletzt geprüft am: 01.04.2016.
- Protschka, Johanna (2012): Mediensucht bei Jugendlichen. Wenn nichts mehr ohne online geht. Online verfügbar unter: <http://www.aerzteblatt.de/pdf.asp?id=123615>. Zuletzt geprüft am: 23.03.2016.
- Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH (2014): AOK-Familienstudie 2014. Forschungsbericht des SINUS-Instituts. Teil I: Repräsentativbefragung von Eltern mit Kindern von 4 bis 14 Jahren. Im Auftrag des AOK-Bundesverbandes Berlin, März 2014. Online verfügbar unter: [http://aok-bv.de/presse/pressemitteilungen/2014/index\\_11562.html](http://aok-bv.de/presse/pressemitteilungen/2014/index_11562.html). Zuletzt geprüft am: 03.04.2016.
- Studieren.de (2016): Online verfügbar unter: <https://studieren.de/suche.o.html?&mode=search&lt=course&term=75:faculty:Medien>. Zuletzt geprüft am: 23.02.2016.

# Zwischen Straßenkreide und Playstation

## Eine quantitative Analyse von Kindheitserfahrungen im historischen Wandel

LAURA PFÖHLER

### 1. Einleitung

Kindheit hat auf gleich mehreren Ebenen einen Wandel erfahren. Politische, ökonomische und soziale Veränderungen sowie historische Umbrüche im 20. Jahrhundert führten dazu, dass Kindheit von Personen aus verschiedenen Alterskohorten unterschiedlich erlebt und erfahren wurde. In den letzten 100 Jahren, so die hier zur Diskussion zu stellende Hypothese, wurde in aufeinanderfolgenden Generationen jeweils anders gespielt, gelernt, gearbeitet und erzogen.

Ausgangspunkt der in diesem Artikel präsentierten quantitativen Analyseergebnisse waren die von Studierenden mittels qualitativer Interviews erhobenen und im Seminar «Die Diversität von Kindheitserfahrungen. Methoden der empirischen Sozialforschung I + II» besprochenen Befunde. Die Interviews hatten zum Ziel, die verschiedenen Lebensumstände in unterschiedlichen Generationen unter die Lupe zu nehmen und die historischen Ereignisse mit den individuellen Erfahrungen der Befragten in Zusammenhang zu bringen (vgl. hierzu die verschiedenen Artikel in diesem Buch).

Im Zentrum dieses Artikels stehen nun die Fragen, wie sich das Erleben und Wahrnehmen innerhalb der letzten 100 Jahre verändert hat; welche Erfahrungen die jeweiligen Generationen erinnern; was sich in der Reflexion der eigenen Kindheit verändert hat. Ausgegangen wurde dabei von der von Klaus Hurrelmann vorgenommenen Einteilung der Generationen, die er in dem gemeinsam mit Erik Albrecht herausgebrachten Buch «Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert» vorstellt (Hurrelmann/Albrecht 2014). Nach seiner Einteilung lassen sich ab dem Geburtsjahrgang 1925 sechs Generationen identifizieren: die Skeptischen Generation (\*1925–1940), die 68er- bzw. Wirtschaftswunder-Generation

(\*1940–1955), die Babyboomer-Generation (\*1955–1970), die Generation X (\*1970–1985), die Generation Y (\*1985–2000) und die Generation Fragezeichen (\*2000–2015).<sup>1</sup>

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde im Seminar ein Fragebogen entwickelt und insgesamt 182 Passant/innen im Raum Hildesheim und Hannover befragt.

In der nun folgenden Analyse werden drei für Kindheitserfahrungen zentrale Sphären: die der Familie, der Bildung und der Freizeit thematisiert und in den Kontext von gesellschaftlichen, politischen und technologischen Veränderungen gebracht. Aus der zunächst theoretischen Betrachtung werden Hypothesen abgeleitet, die es in der Analyse der erhobenen Daten zu überprüfen gilt. Hierbei wird als erstes das methodische Vorgehen vorgestellt und dann auf zentrale Ergebnisse eingegangen. Das Fazit fasst die Ergebnisse dann zusammen und liefert einen Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten.

## 2. Kindheit im historischen Wandel

Spricht man von Kindern als soziale Gruppe und will diese im Zuge eines historischen Wandels untersuchen, so muss man sich bewusst werden, dass der Forschungsgegenstand immer in Abhängigkeit zu sowohl gesellschaftlichen als auch individuellen Veränderungen und Bedingungen steht und somit nie einseitig zu betrachten ist (vgl. Qvortrup 2009).

Die permanente Veränderung der Kindheit stellt einen komplexen Prozess dar, in den unterschiedlichste Akteure involviert sind, wobei diese Akteure zu den historischen Begebenheiten in jeweils besonderer Beziehung stehen. Der Wandel von Kindheit kann also keinesfalls eindimensional begriffen werden [...]. Vielmehr muss der Wandel als komplexer Prozess in den je besonderen kulturellen, ökonomischen, institutionellen und politischen Bedingungen und Machtverhältnissen der interessierenden historischen Periode gesehen werden. (Mierendorff 2010, S. 18)

Verändert sich also die Gesellschaft, so reagieren Kinder als soziale Gruppe auf diese Veränderungen und ihre Lebensumstände und sozialen Wirklichkeiten verändern sich mit ihr mit. Mehreren Kindheitssoziolog/innen zufolge hielten im letzten Jahrhundert Tendenzen der Individualisierung und Pluralisierung Einzug in die verschiedenen gesellschaftlichen Sphären.

---

1 Weiterführende Hinweise zum Generationenbegriff finden sich in der Einleitung zu diesem Buch.

Die Tendenzen beeinflussen maßgeblich die Sphären der schulischen Bildung, die familiären Strukturen und die Freizeitgestaltung der Kinder. In welchem Maße das passierte, soll im Folgenden erläutert werden. Ziel ist es, überprüfbare Hypothesen daraus abzuleiten, die dann anhand der im Seminar durchgeführten Befragungsdaten analysiert werden.

## 2.1 Arbeit und schulische Bildung

Die Entwicklung in der schulischen Bildung im 20. Jahrhundert ist vor allem durch die flächendeckende Einführung der Schulpflicht in der Weimarer Republik im Jahr 1919 und durch das altersregulierte Verbot von Kinderarbeit aus dem Jahr 1911 beeinflusst (vgl. Mierendorff 2010).

In Arbeiter- und Bauernfamilien übernahmen bis zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Kinder einen Großteil der häuslichen und landwirtschaftlichen Arbeiten. Von den Kindern wurde erwartet, dass sie ohne Lohn mehrere Stunden am Tag für den bäuerlichen Betrieb oder im Haushalt arbeiten. Nur selten wurde ihnen ein kleines Taschengeld ausgezahlt. Grund dafür waren zum einen die finanziellen Verhältnisse der Familie, die die Beschäftigung von bezahlten Arbeiter/innen oft nicht zuließen (vgl. hierzu auch die Ausführungen im Artikel zur Skeptischen Generation in diesem Buch). Gleichzeitig entsprach es aber auch der damaligen Erziehung, in der es weniger um Entfaltung und Ausleben individueller Bedürfnisse, sondern vielmehr um den Erwerb von (oft technischem und handwerklichem) Wissen ging. (vgl. Gestrich 2010)

Durch die Industrialisierung und den steigenden Wohlstand wurde dann die Mithilfe der Kinder nicht mehr im gleichen Maße benötigt und durch das gesetzliche Verbot von Kinderarbeit rechtlich unterbunden. Gleichzeitig wurden für den Arbeitsmarkt der Industrie- und später der Dienstleistungsgesellschaft immer mehr Qualifikationen vorausgesetzt, die es nur in der Schule zu erwerben galt (vgl. Schweizer 2007).

Die Kultur der Industriegesellschaft verlangte, [...] dass jeder junge Mensch auf den Arbeitsmarkt eine tragfähige Arbeitsfähigkeit, Leistungsbereitschaft und auch eine dem Arbeitsfrieden dienliche politische Loyalität einbringt. Solche vergleichsweise gesteigerten Ansprüche und Werte verlangten ein spezifischeres Wissen nach funktionalen Kriterien der beruflichen Qualifikation, gesellschaftlicher Selektion, Allokation und Kontrolle: auch eine dauerhafte Belastbarkeit und Selbstmotivation arbeitswilliger und mit sich identischer Persönlichkeiten. Dies sollte ein regelmäßiger und jahrelanger Schulunterricht sicherstellen. (vgl. Schweizer 2007, S. 98)



Durch die sogenannte Scholarisierung der Kindheit wurde das Kind-Sein immer mehr auch durch das Schüler/innen-Sein definiert. Die Kinderwelt wurde sowohl räumlich als auch sozial von der Erwachsenenwelt abgekoppelt. Kinder und Jugendliche sollten durch eine immer längere Beschulung auf den Arbeitsmarkt vorbereitet und gefördert werden. Bildung war nunmehr nicht nur Kindern aus höheren sozioökonomischen Schichten vorbehalten, sondern sollte Kindern aus allen Schichten zugänglich gemacht werden (vgl. Föhling-Albers 2000). Vor allem in den 1960er Jahren kam es hierbei zur sogenannten Bildungsexpansion, die die Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung als wichtiges gesellschaftliches Gut und Gebot der sozialen Gerechtigkeit verstärken sollte.

Aus der durch steigenden Wohlstand sinkenden Notwendigkeit der Arbeit der Kinder und der wachsenden Bedeutung und Zugänglichkeit der schulischen Bildung ergeben sich folgende Hypothesen:

- Hypothese 1: Kinder in jüngeren Generationen arbeiten weniger und später als Kinder in älteren Generationen.
- Hypothese 2: Kinder in jüngeren Generationen erwerben höhere Bildungsabschlüsse als die in älteren Generationen.
- Hypothese 3: Schulische Bildung hat für Kinder der jüngeren Generationen einen höheren Stellenwert als für Kinder der älteren Generation.

## 2.2 Familie

Bis in die Zeit des Nationalsozialismus hinein waren die Strukturen innerhalb der Familie durch ein klar reguliertes Machtverhältnis zwischen Eltern und Kindern gekennzeichnet. Das Verhältnis hat sich im Laufe des 20. Jahrhunderts durch den Wechsel vom «Befehlshaushalt» hin zu einem «Verhandlungshaushalt» stark verändert (vgl. Zinnecker 2000).

Aus verschiedenen Varianten einer patriarchalisch-hierarchischen Altersordnung, die den Herrschafts-, Ordnungs-, Überlebens- und Lehrcharakter geordneter Generationenbeziehungen betont hatte, scheint sich im Laufe von weniger als zweihundert Jahren ein mehr oder minder partnerschaftliches Verhältnis herausgebildet zu haben. (Schweizer 2007, S. 129)

Die Auflösung der patriarchalisch-hierarchischen Strukturen wirkte sich sowohl auf das Verhältnis zwischen Frauen und Männern als auch auf das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern innerhalb der Familie aus. Die im Kaiserreich und in der Weimarer Republik Geborenen sind von einer stren-

gen und autoritären Erziehung geprägt, die Gehorsam, Unterordnung und Pflichterfüllung als oberste Ziele anstrebt (vgl. Ecarius 2002). Der Tagesablauf der Kinder wurde von den Eltern geregelt, wobei die Frauen ihren Pflichten in Ehe und Haushalt nachgehen sollten und somit von der außerhäuslichen Erwerbstätigkeit weitgehend ausgeschlossen waren. Auch die Familienpolitik der Nationalsozialisten zielte auf eine traditionelle Rollenverteilung der Geschlechter und die Verfestigung patriarchalischer Familienstrukturen. Durch Modernisierung und Individualisierung änderten sich dann sowohl die Lebensbedingungen als auch die Beziehungen innerhalb der Familie. Sowohl die materiellen Verhältnisse als auch die Wohnsituation verbesserten sich.

Im Laufe der Modernisierung kam es zu einem Rückgang der Geburtenrate, was sich auch auf die Lebenswelt der Kinder auswirkte. Die Haushalte wurden kleiner und viele Kinder mussten sich nicht mehr, wie davor üblich, ein Zimmer mit ihren Geschwistern teilen sondern hatten mehr Wohnraum zur Verfügung und somit auch mehr Privatsphäre. So hat sich die Wohnfläche pro Person zwischen den Jahren 1950 und 1989 von 15 qm auf 35 qm in der Bundesrepublik erhöht (vgl. Gestrich 2010). Durch die Bildungsexpansion und die Frauenbewegung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden immer mehr geschlechts- und schichtunabhängige Zugänge zu Bildung geschaffen, wodurch sich die traditionelle Aufgabenverteilung innerhalb der Familie stark veränderte. Die Frauen waren nicht mehr nur alleine für Erziehung und Haushalt verantwortlich, das asymmetrische Machtverhältnis zwischen Kindern und Eltern wandelte sich immer mehr hin zu mehr Mitsprache und Zunahme von Entscheidungsmöglichkeiten (vgl. Ecarius 2002). Die Kindheit war in der Regel nicht mehr geprägt durch Unterordnung und Regelbefolgung sondern vielmehr durch gemeinsames Verhandeln und Aushandeln von Pflichten und Freiräumen.

Modernisierung, Rationalisierung und Individualisierung haben [...] das normative Verhältnis von Eltern und Kindern grundlegend geändert. Aus der Unterordnung wurde ein Gegenüber. (Schweizer 2007, S. 128)

Die strukturellen, politischen und normativen Veränderungen der letzten 100 Jahre betreffen also maßgeblich die Erfahrungen der Kinder innerhalb der Familie. Daraus lassen sich Hypothesen für einen historischen und generationalen Wandel in den Bereichen Erziehung und Wohnbedingungen bilden.

Hypothese 4: Kinder der älteren Generationen haben einen strengeren und autoritäreren Erziehungsstil ihrer Eltern erfahren. Kinder der jüngeren Generation haben mehr Mitsprache bei Entscheidungen.

Hypothese 5: Kinder der jüngeren Generationen leben mit weniger Personen zusammen in einem Haushalt als Kinder der älteren Generationen.

Hypothese 6: Kinder der jüngeren Generationen haben eher ein eigenes Kinderzimmer als Kinder der älteren Generationen.

## 2.3 Freizeit

Der Wandel in der Freizeitgestaltung der Kinder ist vor allem durch drei Entwicklungen in den Jahren 1900 bis 2000 beeinflusst: Die sogenannte «Verhäuslichung», die Institutionalisierung von Kindheit im allgemeinen und die Technologisierung und daraus resultierende Medienrevolution. Die ersten beiden genannten Entwicklungen beziehen sich hauptsächlich auf Räume, in denen sich die Kinder in ihrer Freizeit aufhalten. Letztere hat darüber hinaus Einfluss auf die Art und Weise der Freizeitgestaltung und auf die Kommunikation der Kinder mit ihren Freund/innen und der Familie ausgeübt.

Während Kinder in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts den Großteil ihrer Kindheit auf der Straße verbracht haben, werden Kinder in der darauffolgenden Hälfte eher in private und funktional ausdifferenzierte Räume abgedrängt (vgl. Schweizer 2007).

Aufgrund des großen Verkehrsaufkommens, zunehmender Bebauung und Asphaltierung können Kinder ihr Wohnumfeld weniger selbstständig aneignen, werden aus dem öffentlichen Raum gedrängt und stärker in funktionalisierte und spezialisierte Räume (z.B. kommerzielle und pädagogische Einrichtungen) oder private Räume (z.B. das eigene Kinderzimmer) eingebunden. (Tillmann/Hugger 2014, S. 34)

Hinzu kommt die durch Modernisierung angetriebene funktionale Differenzierung gesellschaftlicher Teilbereiche, die sich in einer zunehmenden Institutionalisierung von Kindheit widerspiegelt und nicht unabhängig von der oben beschriebenen «Verhäuslichung» zu betrachten ist (vgl. Zinnecker 2000). Die verschiedenen Lebensbereiche werden dem familiären Leben ausgelagert und vor allem die Freizeitgestaltung der Kinder erfährt eine starke Verzeitlichung und Standardisierung. Es wird in diesem Kontext auch von einer Scholarisierung von Freizeit gesprochen (vgl. Fölling-Albers 2000). Vereine, Musik- und Kunstschulen übernehmen unter anderem Aufgaben der (kulturellen) Bildung und sind durch regelmäßigen Besuch und terminliche Vereinbarungen gekennzeichnet.

Vor allem die zweite Hälfte des Jahrhunderts ist in Bezug auf die Freizeitgestaltung von Kindern von technischen Erfindungen und der steigenden Bedeutung des Konsummarkts durchdrungen. In der Kindheitsforschung wird vom Kind als «aktiver Konsument» gesprochen und «aus der typisch modernen Familien- und Schulkindheit [ist] eine Medien- und Konsumkindheit geworden» (Schweizer 2007, S. 146). Die Vielfalt an Spiel- und Freizeitmöglichkeiten hat sich mit der Zeit verändert. Die Kinder wachsen in verschiedenen Welten und Möglichkeitsräumen auf. Das bedeutet jedoch nicht, dass die virtuelle Welt die physische Welt ablöst. Sowohl die Natur als auch die sportliche Betätigung haben immer noch einen hohen Stellenwert in der Lebenswelt der Kinder (vgl. Hengst 2014).

Mit Erfindung und Verbreitung des Telefons, des Internets und des Handys veränderte sich auch die Kommunikation, weg von der Eroberung der Straße, wie es vor allem für ältere Generationen typisch war, hin zur Nutzung verschiedenster digitaler Medien in jüngeren Generationen. Die zunehmende Multifunktionalität und Mobilität der Geräte erleichtern die Kommunikation über räumliche Grenzen hinweg.

Durch die Portabilität und weiterhin voranschreitende multimediale Konvergenz ist eine prinzipiell raum- und situationsübergreifende, ubiquitäre, sozial konnektierte und auch personalisierte Nutzung möglich. (Tillmann/Hugger 2014, S. 32)

Das beeinflusst nicht nur die Freundschaftspflege sondern in besonderem Maße auch die Kommunikation innerhalb der Familie. Aufgrund der steigenden Erwerbstätigkeit beider Elternteile ist eine Ko-Präsenz aller Familienmitglieder in modernen Familien nicht immer gegeben. Dies wird oft durch eine Kommunikation über digitale Medien kompensiert (vgl. Tillmann/Hugger 2014). Der Einsatz von Internet und insbesondere dem Handy ermöglicht eine flexible Organisation des Familienalltags, trägt zur emotionalen Stabilisierung der Familienbeziehungen bei und stellt ein Kontroll- und Erziehungsinstrument dar (vgl. Schulz 2014).

Aus diesen Entwicklungen lassen sich folgende Hypothesen für die Analyse ableiten:

Hypothese 7: Kinder der älteren Generationen verbrachten ihre Freizeit häufiger auf der Straße als die Kinder der jüngeren Generationen.

Hypothese 8: Kinder der jüngeren Generationen sind in ihrer Freizeit mehr in außerfamiliäre und -schulische Institutionen eingebunden als Kinder der älteren Generationen.

- Hypothese 9: Kinder der jüngeren Generationen besitzen mehr mobile Endgeräte. Dadurch hat sich die Art der Kommunikation mit Freunden verändert.
- Hypothese 10: Die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung sind durch die zunehmende Nutzung von digitalen Medien bei Kindern der jüngeren Generationen diverser geworden.

### 3. Daten und Methoden

Um die Hypothesen empirisch zu testen, wird die im Rahmen des Seminars «Methoden der empirischen Sozialforschung» durchgeführte Passant/innenbefragung als Grundlage für die statistische Analyse genommen. Von den Studierenden wurden 182 Personen in der Region Hildesheim und Hannover befragt, wobei nur 162 Fälle in die Analyse aufgenommen wurden. Es wurden sowohl Personen mit eigener Migrationserfahrung als auch Personen, die zum Großteil in der ehemaligen DDR aufgewachsen sind, aus den Analysen ausgeschlossen. Der Hintergrund hierfür ist die Annahme, dass sich die Kindheitserfahrungen in der ehemaligen DDR durch die politische und gesellschaftliche Situation von den Kindheitserfahrungen in der Bundesrepublik maßgeblich unterscheiden. Das gleiche gilt für das Aufwachsen in einem anderen Land. Die für die Analyse zur Verfügung stehende Stichprobe beläuft sich also auf Personen, die den Großteil ihrer Kindheit in Westdeutschland verbracht haben. In der Auswahl der Stichprobe wurde eine gleichmäßige Verteilung der Befragten auf die Generationen angestrebt. Daraus ergibt sich folgende Verteilung:

Generation	Geburtsjahr	N	Prozent
Skeptische Generation	1925–1939	23	14,2%
Wirtschaftswunder-Generation	1940–1954	24	14,8%
Babyboomer-Generation	1955–1969	27	16,7%
Generation X	1970–1984	27	16,7%
Generation Y	1985–1999	32	19,8%
Generation Fragezeichen	2000–2015	29	17,9%
Gesamt	1925–2015	162	100,0%

Da sich die für die Studierenden vorgegebene Quotierung ausschließlich auf die Generationsfrage bezog, ergab sich hinsichtlich anderer sozialstatis-

tischer Daten ein nichtrepräsentatives Ungleichgewicht. So nahmen an der Befragung 104 (64%) Frauen und nur 58 (36%) Männer teil.

Darüber hinaus entspricht der durchschnittliche Bildungsstand der Befragten nicht dem der Bevölkerung. Während nur 23% der Befragten der diesem Artikel zu Grunde liegenden Stichprobe als höchsten Schulabschluss einen Hauptschulabschluss erzielten, so sind es in der Gesamtbevölkerung 36%. Einen Realschulabschluss erzielten in der Stichprobe 30% der Befragten, in der Bevölkerung liegt der Prozentsatz bei 22%. 22% der Befragten erwarben die (Fach-)Hochschulreife, in der Bevölkerung sind es 27%. Des Weiteren unterscheidet sich die Verteilung bezüglich der erworbenen (Fach-)Hochschulabschlüsse. In der Stichprobe dieser Befragung gaben 18% der Befragten an, einen solchen Abschluss erworben zu haben, in der Bevölkerung sind es 13%.<sup>2</sup> (Zahlen Gesamtbevölkerung: Bundeszentrale für politische Bildung 2014) In der dieser Analyse zugrundeliegenden Stichprobe sind also mehr Personen aus den höheren Bildungsschichten vertreten.

Diese ungleiche Verteilung, die geringe Fallzahl, die Auswahl der Stichprobe durch die Befragung von Passant/innen und die Beschränkung auf den Raum Hildesheim und Hannover führen dazu, dass die Ergebnisse keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben können und eine Verallgemeinerung auf die Grundgesamtheit Deutschlands nicht vorgenommen werden kann. Auch ist diese Studie nicht danach konzipiert, Kausalzusammenhänge aufzudecken. Sie dient vielmehr der explorativen Erforschung eines Themengebiets, dass von der Wissenschaft lange Zeit ignoriert wurde bzw. immer noch ignoriert wird.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Arbeit und schulische Bildung

In der ersten Hypothese wurde die Annahme getroffen, dass Kinder in jüngeren Generationen weniger arbeiten als Kinder der älteren Generationen

---

2 Die Daten der Bevölkerung beziehen sich auf Erhebungen des Statistischen Bundesamts, welche alle Personen ab 15 Jahren nach ihrem allgemeinen Schulabschluss und den beruflichen Schulabschluss befragte. Um eine Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten, wurden deshalb die jüngsten Befragten, die der Generation Fragezeichen zuzuordnen sind und zum Zeitpunkt der Erhebung 15 Jahre alt oder jünger waren, aus der Analyse zum Vergleich des Bildungsstandes ausgeschlossen.

und dass sie später ins Arbeitsleben eintreten. Um diese Hypothese auf ihre Gültigkeit zu testen, wurden die Häufigkeiten der Ja-Antworten auf die Frage «Haben Sie in Ihrer Kindheit gearbeitet?»<sup>3</sup> zwischen den verschiedenen Generationen miteinander verglichen.

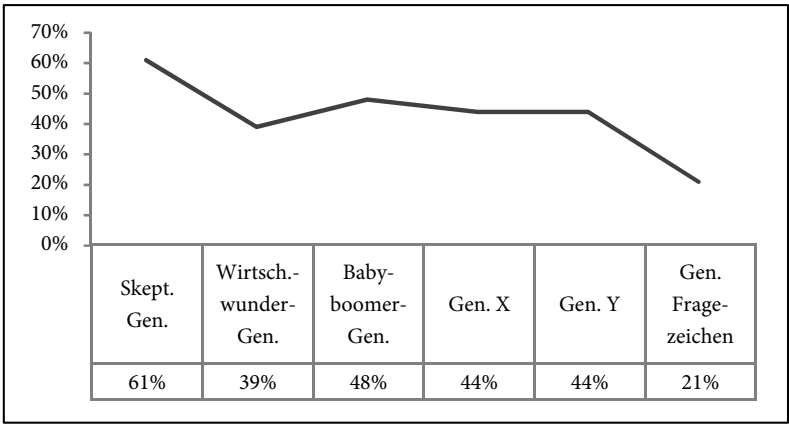


Abbildung 1: Arbeit in der Kindheit

Gaben von den Befragten der Skeptischen Generation noch 61% an, in ihrer Kindheit gearbeitet zu haben, so waren es in der Generation Fragezeichen gerade einmal 21% (vgl. Abbildung 1). Zwischen den Befragten der Skeptischen Generation und der darauffolgenden Wirtschaftswunder-Generation lässt sich ein rasanter Abstieg von 22% erkennen, der sich aller Wahrscheinlichkeit nach aus der neuen gesellschaftlichen Orientierung weg von nationalsozialistischen Erziehungszielen hin zu demokratischeren Erziehungszielen sowie dem starken Wirtschaftswachstum der Nachkriegszeit ergibt. Das Wirtschaftswachstum führte dazu, dass sich die finanziellen Verhältnisse in den Familien verbesserten, die Kinder stärker in Freizeitaktivitäten involviert waren und nicht mehr gezwungen waren zum Beispiel innerhalb ihrer Familie familiäre Unterstützungsdienste zu leisten (vgl. hierzu die Ausführungen im Artikel zur Wirtschaftswunder-Generation in diesem Buch). In der Babyboomer-Generation wiederum gaben mehr Personen als in der vorherigen Generation an, in ihrer Kindheit gearbeitet zu haben (48%). Gegebenenfalls ergibt sich dies aus dem weiteren Wirtschaftsboom, der bis 1973 anhielt. Deutschland war bis 1973 ein Land der Vollbeschäftigung geworden, in dem es relativ leicht war, Arbeit zu finden (vgl. hierzu

3 Kindern wurde die Frage «Gehst du arbeiten?» gestellt.

die Ausführungen zur Babyboomer-Generation in diesem Buch). In den der Babyboomer-Generation folgenden Generationen haben immer weniger Befragte angegeben, in ihrer Kindheit gearbeitet zu haben. In der Generation Fragezeichen gaben gerade einmal noch 21% der Befragten an, zu arbeiten. Die Generation ist jene, in der die Befragten noch immer Kinder sind. Gegebenenfalls werden sie im Laufe ihrer Kindheit und Jugend noch eine Arbeit aufnehmen. Der Befragung zufolge haben sie jedoch fast durchgängig noch nie in ihrem Leben gearbeitet. Insgesamt zeigt sich über die Generationen hinweg eine absteigende Tendenz von 61% in der Skeptischen Generation hin zu 21% in der Generation Fragezeichen. Die Ergebnisse weisen allerdings keine statistische Signifikanz auf.

In einem zweiten Schritt war von Interesse, ob die älteren Generationen früher in ihrer Kindheit arbeiteten als die jüngeren.

Alter bei Arbeitsbeginn	0–7 Jahre	8–12 Jahre	13–16 Jahre
Skeptische Generation	36%	64%	0%
Wirtschaftswunder-Generation	22%	67%	11%
Babyboomer-Generation	17%	58%	25%
Generation X	17%	33%	50%
Generation Y	0%	8%	92%
Generation Fragezeichen	17%	0%	83%

Tabelle 1: Altersverteilung bei Arbeitsbeginn

Die Ergebnisse zeigen einen sehr signifikanten Zusammenhang zwischen dem Alter bei Arbeitsbeginn und der Generation. Vor allem die Befragten der Skeptischen Generation bis zur Babyboomer-Generation haben angegeben, sehr früh in ihrem Leben gearbeitet zu haben (vgl. Tabelle 1). 36% der Skeptischen Generation und 22% der Wirtschaftswunder-Generation haben angegeben, noch vor ihrem achten Lebensjahr mit der Arbeit begonnen zu haben. In der Generation Y hingegen haben 92% und in der Generation Fragezeichen 83% angegeben, dass sie erst zwischen 13 und 16 Jahren damit anfangen. Welcher Art von Arbeit die Befragten jeweils nachgingen, ob sie bezahlt oder unentgeltlich war, wird aus der durchgeführten Befragung nicht ersichtlich, könnte aber Gegenstand weiterer vergleichender Forschung werden. Deutlich wird jedoch, dass die Kinder in den älteren Generationen tendenziell mehr und früher in ihrem Leben gearbeitet haben, was die 1. Hypothese bestätigt.



Des Weiteren galt das Interesse der Befragung den von den verschiedenen Generationen erzielten Bildungsabschlüssen. In der aufgestellten Hypothese wurde davon ausgegangen, dass Kinder der jüngeren Generationen höhere Bildungsabschlüsse erzielen als Kinder der älteren Generationen. Zur Analyse dessen wurde die Generation Fragezeichen für die Betrachtungen außen vor gelassen, da die Befragten dieser Generation zwischen 2000 und 2015 geboren wurden und aufgrund ihres Alters höchstwahrscheinlich noch keinen Schulabschluss erworben haben.

Generation / Abschluss	Volks-/Hauptschule	Realschule	Abitur	FH/Uni
Skeptische Generation	57%	22%	0%	4%
Wirtschaftswunder-Generation	50%	25%	8%	13%
Babyboomer-Generation	11%	59%	11%	15%
Generation X	7%	33%	22%	33%
Generation Y	0%	10%	60%	20%

Tabelle 2: Erzielte Bildungsabschlüsse

Die Unterschiede in den erreichten Bildungsabschlüssen zwischen den Generationen sind hoch signifikant. Der Anteil der Befragten, die einen Haupt- bzw. Volksschulabschluss erzielt haben, ist von 57% in der Skeptischen Generation auf 0% in der Generation X stetig gesunken (vgl. Tabelle 2). Dahingegen ist der Anteil der Abiturient/innen von 0% auf 60% und der Anteil der FH- bzw. Universitätsabsolvent/innen von 4% auf 20% gestiegen. Natürlich sind diese Ergebnisse nicht repräsentativ für die deutsche Bevölkerung – wie im Abschnitt 3 beschrieben, haben an der Befragung mehr Personen aus höheren Bildungsschichten teilgenommen. Dennoch zeigen die Ergebnisse eine klare Tendenz auf und stehen im Einklang mit Zahlen des Statistischen Bundesamts (Statistisches Bundesamt 2012).

In einem weiteren Schritt war von Interesse, welchen Stellenwert die Schule für Kinder in unterschiedlichen Generationen einnahm. Dazu wurde die Frage gestellt «Welchen Stellenwert hatte die Schule für Sie auf einer Skala von 1-10, wobei 1 gar nicht wichtig und 10 sehr wichtig bedeutet?»<sup>4</sup>. Aus den Antworten wurde dann ein Mittelwert gebildet (vgl. Abbildung 2).

4 Für Kinder lautete die Frage: «Welchen Stellenwert hat die Schule für Dich auf einer Skala von 1–10, wobei 1 gar nicht wichtig und 10 sehr wichtig bedeutet?»

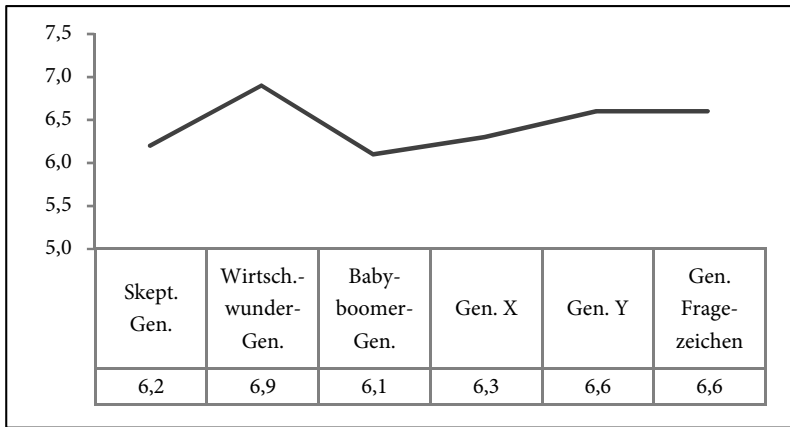


Abbildung 2: Stellenwert Schule

Aus der Graphik wird ersichtlich, dass sich der Stellenwert der Schule zwischen den Generationen zwar verändert hat – für die Skeptische Generation und die Babyboomer-Generation scheint der Stellenwert am geringsten, für die Wirtschaftswundergeneration, die Generation Y und Fragezeichen am höchsten zu sein –, jedoch weisen die Angaben keine Signifikanz auf. Die Frage ist nun, wie dieser Befund zu erklären ist. Zum einen mag die geringe Veränderung an der Frage liegen, die eventuell nicht das misst, was sie zu messen vorgibt: den persönlich zugeschriebenen Stellenwert der Institution Schule. Ein weiterer Erklärungsfaktor könnte aber auch die Veränderung der Rahmenbedingungen des Aufwachsens zwischen den verschiedenen Generationen sein. War die Skeptische Generation noch vor allem durch Erfahrungen des Krieges, der Flucht und Vertreibung geprägt (vgl. hierzu die Ausführungen zur Skeptischen Generation in diesem Band), wurden in der Kindheit der Wirtschaftswunder-Generation Schulen langsam wieder aufgebaut. In der Bundesrepublik Deutschland kam es zu einer erneuten Einführung des gegliederten Schulsystems. Wollte man höhere Bildungsabschlüsse erzielen, musste man der Schule einen höheren Stellenwert zuschreiben, um die Bildungsziele erreichen zu können. In den 1970er Jahren nun wurden im Zuge der Bildungsexpansion zahlreiche Reformen eingeführt, die auf mehr Chancengleichheit vor allem durch die Förderung sozial benachteiligter Kinder zielten. Klassengrößen von über 40 Schüler/-innen waren aufgrund der hohen Anzahl an Kindern dieser Jahrgänge eher die Regel als die Ausnahme (vgl. Dirksen 2013), was den geringen Stellenwert der Schule für die Kinder der Babyboomer-Generation erklären könnte (vgl. hierzu die Ausführungen zur Babyboomer-Generation in

diesem Band). In den folgenden Generationen nun stieg der Stellenwert der Schule wieder an. Das Ergebnis entspricht dem auch gesellschaftspolitisch stärkeren Fokus auf Bildung in der Kindheit der jüngeren Generationen.

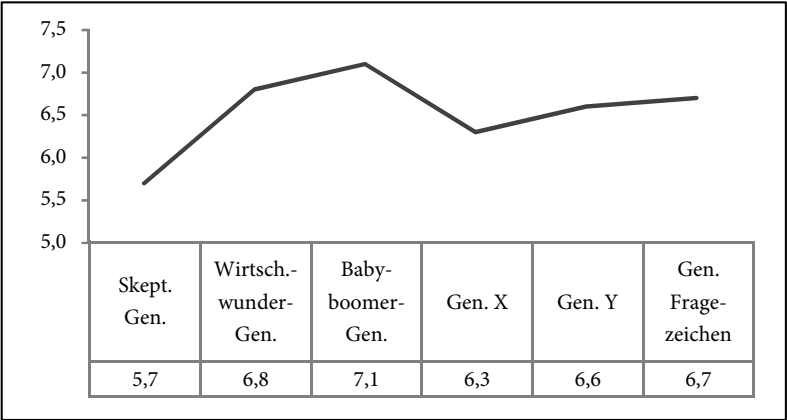


Abbildung 3: Schulischer Ehrgeiz

Betrachtet man zur Unterstützung der These die Frage nach dem Ehrgeiz, einen guten Abschluss zu erlangen, so findet sich über die Generationen hinweg ein etwas stärkerer Anstieg von 5,7 in der Skeptischen Generation auf 6,7 in der Generation Fragezeichen (vgl. Abbildung 3). Auch wenn das Ergebnis statistisch nicht signifikant ist, lässt sich vor allem von der Skeptischen Generation hin zur Babyboomer-Generation ein starker Anstieg erkennen. Beim Vergleich beider Graphiken fällt vor allem auf, dass der Mittelwert für den Stellenwert der Schule bei den Befragten der Babyboomer-Generation im generationalen Vergleich am niedrigsten ist (6,1), wohingegen der Wert für den Ehrgeiz, einen guten Schulabschluss zu erlangen, hier am höchsten ist (7,1). Grund dafür könnte sein, dass die durch die Nachkriegszeit geprägte Kindheit dieser Generation durch den Wiederaufbau und wirtschaftlichen Aufschwung maßgeblich beeinflusst war. Wie oben schon erwähnt, wurden die Schulen erst langsam wieder aufgebaut und es ist nicht verwunderlich, dass die Schulbildung und die Schule in der Zeit des Wiederaufbaus einen nicht so hohen Stellenwert innerhalb der Familie einnehmen. Gleichzeitig kann aber gerade in dieser Zeit die Schule für die Kinder Hoffnung auf eine Zukunft in Wohlstand bieten, was sich in den hohen Werten beim Ehrgeiz, einen guten Schulabschluss zu erzielen, widerspiegelt. Zu fragen ist hier, ob die Frage «Welchen Stellenwert hat/hatte die Schule für Sie/Dich?» eventuell nicht nur den persönlichen Stel-

lenwert der Schule für die Befragten misst, sondern der gesellschaftliche Stellenwert der Schule die persönliche Wahrnehmung der Schule und damit auch die Beantwortung der Frage maßgeblich beeinflusst. Dies könnte den oben beschriebenen Unterschied der Werte des Stellenwerts der Schule und des Ehrgeizes, einen guten Schulabschluss zu erzielen, in der Babyboomer-Generation erklären.

## 4.2 Familie

In Bezug auf die Erfahrungen hinsichtlich der Erziehung war eine der Hypothesen, dass Kinder aus älteren Generationen eine eher strenge Erziehung erfahren haben und die Erziehung von Kindern aus jüngeren Generationen eher durch Mitsprache geprägt ist. Dafür wurden die Antworten auf die Frage «Wie würden Sie den Erziehungsstil Ihrer Eltern beschreiben?»<sup>5</sup> untersucht. Die Frage konnte von den Befragten mit «sehr streng», «streng», «mitwirkend», «frei» und «sehr frei» beantwortet werden.

Erziehungsstil	streng/ eher streng	mitwirkend	frei/ eher frei
Skeptische Generation	70%	13%	17%
Wirtschaftswunder-Generation	54%	33%	13%
Babyboomer-Generation	44%	37%	19%
Generation X	55%	30%	15%
Generation Y	28%	44%	28%
Generation Fragezeichen	17%	35%	48%

Tabelle 3: Erziehungsstil der Eltern

In den Ergebnissen zeigt sich eindrücklich (vgl. Tabelle 3), wie sich in der Wahrnehmung der Befragten der Erziehungsstil der Eltern weg von einem strengen Erziehungsstil in der Skeptischen Generation hin zu einem mitwirkenden (vor allem in der Generation Y) und dann schließlich zu einem freien Erziehungsstil in der Generation Fragezeichen entwickelt hat. Die Zusammenhänge zwischen der Generation und dem erfahrenen Erziehungsstil sind sehr signifikant. Darüber hinaus wurde den Befragten die

<sup>5</sup> Kindern wurde die Frage «Wie würdest Du den Erziehungsstil Deiner Eltern beschreiben?» gestellt.

Frage gestellt, inwieweit sie als Kinder in die Wahl der Entscheidungen einbezogen wurden.

Entscheidungsgewalt	Eltern trafen alle Entscheidungen	Entscheidungen wurden gemeinsam getroffen	Eltern ließen mich Entscheidungen treffen
Skept. Gen.	57%	35%	9%
Wirtsch.-wunder-Gen.	67%	29%	4%
Babyboomer-Gen.	37%	52%	11%
Gen. X	37%	48%	15%
Gen. Y	13%	78%	9%
Gen. Fragezeichen	3%	90%	7%

Tabelle 4: Entscheidungsgewalt

Hierbei zeigt sich, dass die Befragten der jüngeren Generationen die familiären Entscheidungen eher gemeinsam treffen und trafen (vgl. Tabelle 4). 90% der Befragten aus der Generation Fragezeichen gaben an, dass Entscheidungen mit den Eltern gemeinsam getroffen werden. In der Skeptischen Generation hingegen wählten nur 35% der Befragten diese Antwort. In der Generation, wie auch in der Wirtschaftswunder-Generation wählten die Befragten wesentlich häufiger die Antwort, dass die Eltern alle Entscheidungen alleine trafen. In der Generation Fragezeichen trifft dies nur noch auf 3% der Befragten zu. Auch dieser Zusammenhang ist hoch signifikant und unterstützt zusammen mit der Frage zum Erziehungsstil der Eltern die aufgestellte Hypothese. Insgesamt zeigt sich also eine klare Tendenz, weg von einem strengen und autoritären Erziehungsstil, hin zu einem miteinander verhandelnden Erziehungsstil.

Aber nicht nur die Erziehung veränderte sich mit der Zeit, auch die Lebens- und Wohnbedingungen haben in der Moderne einen Wandel erfahren. Die Haushalte wurden kleiner, was dazu führte, dass Kinder in älteren Generationen in größeren Haushalten aufgewachsen sind als Kinder in jüngeren Generationen. Um diese Hypothese zu testen, wurden die Probanden nach der Anzahl der Personen befragt, mit denen sie während ihrer Kindheit in einem Haushalt lebten. Die berechneten Mittelwerte werden in der folgenden Graphik abgebildet.

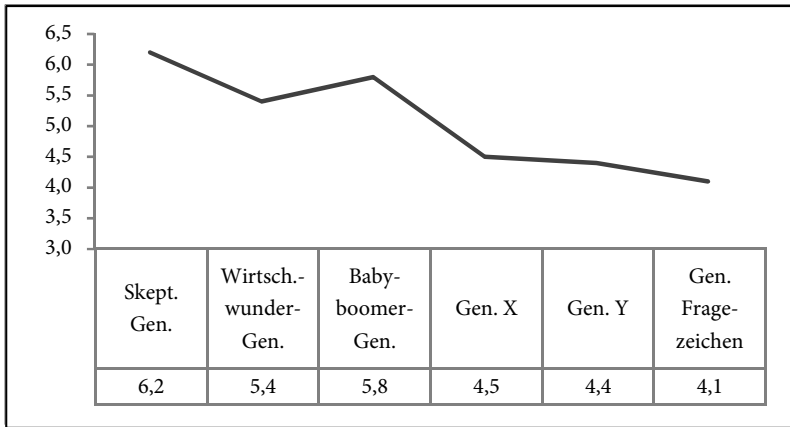


Abbildung 4: Anzahl der Personen im Haushalt

Den Angaben der Befragten zufolge ist die durchschnittliche Zahl der mit im Haushalt lebenden Personen von 6,2 in der Skeptischen Generation auf 4,1 in der Generation Fragezeichen gesunken (vgl. Abbildung 4). Bis auf die geburtenstarke Babyboomer-Generation, bei der die durchschnittliche Zahl der in einem Haushalt lebenden Personen bei 5,8 lag, kann von einem kontinuierlichen Rückgang in der Anzahl der in einem Haushalt Lebenden gesprochen werden. Der Zusammenhang ist statistisch hoch signifikant und bestätigt die aufgestellte Hypothese.

Aus der Annahme der sinkenden Haushaltgröße und dem steigenden Wohlstand innerhalb der Bevölkerung ergab sich des Weiteren die Annahme, dass Kinder der jüngeren Generationen eher ein eigenes Kinderzimmer besitzen als Kinder der älteren Generationen. Um dieser Hypothese nachzugehen, wurde im Fragebogen die Frage gestellt, ob die Befragten sich während ihrer Kindheit jemals ein (Kinder-)Zimmer geteilt haben. In der folgenden Graphik werden die Anteile derer angezeigt, die die Frage mit «Ja» beantwortet haben.

Teilten sich in der Skeptischen Generation noch 83% der Befragten ein Kinderzimmer, waren es in der Generation Fragezeichen gerade einmal 18% (vgl. Abbildung 5). Die Ergebnisse veranschaulichen sehr deutlich den Trend der für jedes einzelne Kind zur Verfügung gestellten Räume. Der Zusammenhang ist ebenfalls hoch signifikant.

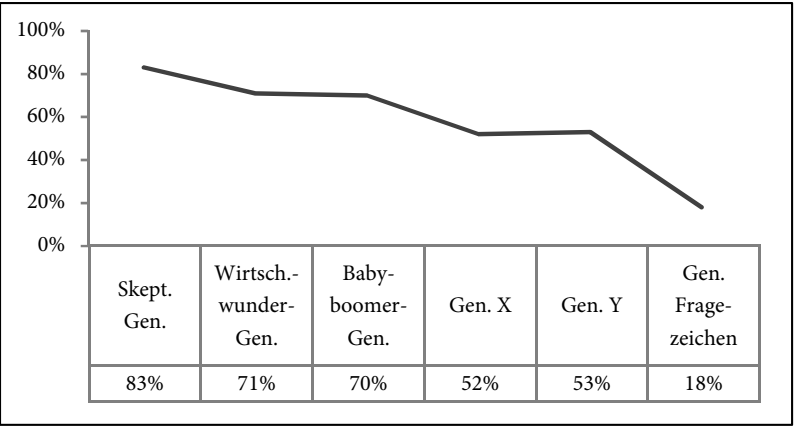


Abbildung 5: Teilen des Kinderzimmers

### 4.3 Freizeit

Während die Freizeitgestaltung von Kindern älterer Generationen durch die «Eroberung» der Straße gekennzeichnet war, verbringen Kinder, die heute aufwachsen, ihre Zeit an anderen Orten (vgl. hierzu die Ausführungen zur Generation Fragezeichen in diesem Band). Durch die «Verhäuslichung» der Kindheit halten sich immer weniger Kinder in ihrer Freizeit auf der Straße auf. Um diese Hypothese zu testen, wurden die Befragten folgendes gefragt: «Welche der folgenden Dinge machten Sie als Kind in der Freizeit nie, selten, welche häufig und welche sehr häufig?»<sup>6</sup>. In der Tabelle 5 werden die Anteile der Personen, die auf die Frage, ob sie auf der Straße gespielt haben, mit «häufig» oder «sehr häufig» geantwortet haben, abgebildet.

Auffällig ist vor allem, dass der Prozentsatz von der Skeptischen Generation bis zur Generation Y kaum abgenommen hat. In allen fünf Generationen gaben mehr als 70% an, häufig bis sehr häufig auf der Straße gespielt zu haben. Erst in der Generation Fragezeichen gaben nur noch 31% der Befragten an, häufig bzw. sehr häufig auf der Straße zu spielen. In der Literatur wird hingegen davon ausgegangen, dass mit dem steigenden Verkehrsaufkommen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Kinder in private Räume verdrängt wurden. Dies lässt sich mit der durchgeführten Befragung nicht bestätigen. Jedoch kann vermutet werden, dass die Freizeiterfahrungen der jüngeren Generationen vielseitiger geworden sind, sie mehr

6 Kindern wurde auch diese Frage im Präsens gestellt.

in außerfamiliäre und außerschulische Institutionen eingebunden sind. Dazu wurde folgende Frage gestellt: «Welche Freizeitinstitutionen nutzten Sie in Ihrer Kindheit?»<sup>7</sup>. Die Befragten konnten dazu mehrere Antworten geben. Eine Auswahl hiervon ist in der Tabelle 6 dargestellt<sup>8</sup>.

Sehr häufig / häufig...	... auf der Straße gespielt
Skeptische Generation	78%
Wirtschaftswunder-Generation	83%
Babyboomer-Generation	85%
Generation X	78%
Generation Y	72%
Generation Fragezeichen	31%

Tabelle 5: Häufigkeit auf der Straße spielen

Freizeit-institution	Musikschule	Kunstschule	Verein/ Verbände	Hausaufgaben- betreuung/ Nachhilfe
Skept. Gen.	0%	0%	39%	4%
Wirtsch.- wunder-Gen.	0%	0%	42%	4%
Babyboomer- Gen.	11%	4%	70%	11%
Gen. X	22%	0%	63%	15%
Gen. Y	28%	9%	88%	31%
Gen. Frage- zeichen	31%	3%	75%	31%

Tabelle 6: Besuch von Freizeitinstitutionen

- <sup>7</sup> Für Kinder lautete die Frage: «Welche Freizeitinstitution nutzt Du?»
- <sup>8</sup> Neben den in der Tabelle dargestellten Antwortmöglichkeiten konnten die Befragten noch folgende Antworten auswählen: «Hort», «freiwillige Schul-AGs», «Kinder- und Jugendtreff», «Religionsgemeinde», «Spielkreis», «keine», «sonstiges, und zwar: \_\_\_\_\_». Für eine bessere Übersichtlichkeit sind in der Tabelle nicht alle Antwortmöglichkeiten abgebildet. Die nicht dargestellten Kategorien zeigen jedoch ähnliche Ergebnisse auf. Auch in ihnen zeigt sich der Trend eines Anstieges des wahrgenommenen Freizeitangebots. Eine Ausnahme bildet der Besuch einer Religionsgemeinde. Hier ist weder ein linearer Anstieg noch ein Abstieg zu verzeichnen.



Deutlich wird, dass die Befragten der jüngeren Generationen in ihrer Kindheit eher Freizeitinstitutionen besuchen als die Befragten der älteren Generationen. In der Skeptischen Generation und der Wirtschaftswunder-Generation gab niemand an, eine Musik- oder Kunstschule in der Kindheit besucht zu haben. Bei den Musikschulen stieg dieser Anteil auf 31% in der Generation Fragezeichen, wohingegen die Prozentzahlen bei den Kunstschulen einstellig blieben. Auch die Mitgliedschaft in Vereinen oder Verbände stieg von einem Anteil von 39% bei den Befragten der Skeptischen Generation auf 75% bei den Befragten der Generation Fragezeichen an. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Nutzung von Hausaufgabenbetreuung von 4% auf 31% über die Zeit anstieg. Insgesamt ist eine über die Zeit wachsende Nutzung von außerschulischen und außerfamiliären Institutionen zur Freizeitgestaltung zu erkennen, was im Einklang zur Theorie der «Scholarisierung der Freizeit» (Fölling-Albers 2000) steht und die aufgestellte Hypothese unterstützt.

Vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung von digitalen Medien in den Lebenswelten der Kinder (vgl. hierzu auch die Ausführungen zu den Generationen Y und Fragezeichen in diesem Band), war des Weiteren von Interesse, wie sich die Kommunikation von Kindern mit ihren Freund/innen verändert hat. Im Fragebogen wurde erhoben, wie sie sich mit Freund/innen zum Spielen verabreden oder verabredet haben. In der Antwort auf die Frage waren Mehrfachnennungen möglich.

Kommunikationsmedium	persönlicher Kontakt	Telefon	Handy/ SMS	Computer/ Internet
Skeptische Generation	100%	0%	0%	0%
Wirtschaftswunder-Generation	100%	4%	0%	0%
Babyboomer-Generation	100%	33%	0%	0%
Generation X	93%	70%	0%	0%
Generation Y	91%	91%	28%	22%
Generation Fragezeichen	86%	52%	62%	24%

Tabelle 7: Kommunikation mit Freunden

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Skeptische Generation und die Wirtschaftswunder-Generation (fast) ausschließlich über persönliche Kontakte zum Spielen verabredet haben. In der Babyboomer-Generation und der Generation X kommt dann noch die Kommunikation über das Telefon

dazu. In der jüngsten Generation zeigt sich, dass der persönliche Kontakt durchaus noch eine Form der Kommunikation darstellt, jedoch um das Telefon, das Handy und das Internet erweitert wird. Es zeigt sich also, dass sich die jüngeren Generationen aufgrund des technischen Fortschritts einer Vielzahl von unterschiedlichen Medien zur Kommunikation bedienen. Jene Kommunikationsmedien waren während der Kindheit der älteren Generationen noch nicht erfunden oder nicht ausreichend verbreitet. Darüber hinaus zeigt sich aber auch ein auffälliger Rückgang in der Telefonnutzung von der Generation Y zur Generation Fragezeichen. Gaben in der Generation Y noch 91% an, das Telefon genutzt zu haben, um sich zum Spielen zu verabreden, waren es in der Generation Fragezeichen nur noch 52%. Dieser Befund lässt sich durch die zunehmende Bedeutung des Handys als mobilere Alternative zum Telefon erklären. Interessant wäre es in diesem Zusammenhang für weitere Forschung herauszufinden, wie sich durch die digitalen Medien auch die Kommunikation innerhalb der Familie geändert hat. Zu vermuten ist, dass diese ähnliche Veränderungen nach sich zog, wie die Verabredungskultur unter Freunden.

In einem letzten Schritt wurde die Hypothese aufgestellt, dass sich durch die neuen Medien nicht nur die Form der Kommunikation, sondern auch die Form der Freizeitgestaltung verändert hat und die Freizeitgestaltung vielgestaltiger geworden ist. Dazu wurde folgende Frage gestellt: «Welche der folgenden Dinge machten Sie als Kind in der Freizeit nie, selten, welche häufig und welche sehr häufig?».<sup>9</sup> Aus den abgefragten Items wurde für eine Auswahl an Aktivitäten der Mittelwert (M) gebildet, die in Tabelle 8 zusammen mit den Standardabweichungen (SD) abgebildet sind.<sup>10</sup>

---

9 Für Kinder lautete die Frage «Welche Dinge machst Du in Deiner Freizeit nie, selten, welche häufig und welche sehr häufig?»

10 Folgende Antwortmöglichkeiten wurden in der Tabelle nicht mit aufgeführt: «auf dem Spielplatz spielen», «auf der Straße spielen», «Theatergruppe, Tanzen oder Ballett», «mit Freundinnen oder Freunden treffen», «zu Hause Spielzeug spielen», «Bücher oder Zeitschriften lesen/anschauen», «werken, also sägen, hämmern oder schrauben», «Musik hören», «mit Bausteinen bauen», «etwas mit der Familie unternehmen (Ausflüge machen)», «mich mit einem Tier oder mit Tieren beschäftigen». Ziel war nicht die Darstellung der Veränderungen in den einzelnen Tätigkeiten über die Zeit, sondern eine vergleichende Darstellung der Veränderungen der Freizeitgestaltung in den drei Kategorien «körperlich-sportlich», «kulturell-kreativ» und «digital-medial».

Freizeitaktivitäten	körperlich-sportlich			kulturell-kreativ		digital-medial	
	Sport gemacht	Inlineskates/ Skateboard gefahren	Rad gefahren	Instrument gespielt	gemalt/ gebastelt gezeichnet	Fernsehen	mit Spielkonsole/ Computer gespielt
Skeptische Generation	M 2,3	1,0	2,2	1,3	2,0	1,1	1,0
	SD 1,2	0,2	1,1	0,6	0,8	0,4	0,0
Wirtschaftswunder-Generation	M 2,3	1,3	2,8	1,4	2,3	1,3	1,0
	SD 1,1	0,6	1,0	0,7	1,0	0,5	0,0
Babyboomer-Generation	M 3,0	1,6	3,3	1,7	2,3	2,0	1,1
	SD 0,7	1,0	0,8	0,8	0,9	0,6	0,5
Generation X	M 2,8	2,1	3,0	1,6	2,3	2,2	1,5
	SD 0,9	1,0	0,8	0,8	0,9	0,6	0,7
Generation Y	M 3,0	2,7	3,3	2,1	2,6	2,5	2,1
	SD 0,7	0,8	0,7	1,0	0,9	0,6	0,7
Generation Fragezeichen	M 3,0	2,0	2,7	1,8	2,6	2,9	2,5
	SD 0,8	0,8	0,8	0,9	0,9	0,8	1,1

1 = nie, 2=selten, 3=häufig, 4=sehr häufig

Tabelle 8: Freizeitaktivitäten

In den Antworten der Befragten zeigt sich der starke Anstieg in der Nutzung des Fernsehers und der Spielekonsolen bzw. des Computers. Die Medien werden vor allem von den jüngeren Generationen genutzt. Bei älteren Generationen war der Stellenwert geringer, was sich ähnlich wie bei der Kommunikation mit Freunden (siehe oben) durch den Zeitpunkt der Erfindung besagter Medien erklären lässt. Gleichzeitig stieg jedoch auch der Zustimmungswert innerhalb aller anderen abgefragten Freizeitaktivitäten. Kinder jüngerer Generationen geben durchschnittlich häufiger an, sich sportlich zu beschäftigen oder kreativen-kulturellen Tätigkeiten nachzugehen. Entsprechend unterstützen die Ergebnisse die Hypothese, dass die Freizeitgestaltung von Kindern in den letzten hundert Jahren diverser gewordenen ist. Kinder der jüngeren Generationen sind mit mehr Möglichkeiten zur Gestaltung der eigenen Freizeit ausgestattet und machen sich dieses Angebot auch zu Nutze.

## 5. Fazit

Das 20. Jahrhundert ist durch eine Reihe von einschlägigen politischen, ökonomischen und sozialen Veränderungen gekennzeichnet. Zwei Weltkriege, Wirtschaftskrisen, technische Erfindungen und Änderung von Normen und Werten des Zusammenlebens beeinflussen nicht nur die Erwachsenenwelt sondern auch die Lebenswelt von Kindern. Um dies zu untersuchen, stellten die Studierenden des Seminars zur Diversität von Kindheitserfahrungen Hypothesen in den Bereichen Arbeit und schulischer Bildung, Familie und Freizeit auf, um diese schließlich mittels einer eigens konzipierten und durchgeführten Befragung von Passant/innen zu überprüfen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten der älteren Generationen in ihrer Kindheit eher und früher im Leben arbeiteten als die Befragten der jüngeren Generationen. Auch zeigte sich, dass über die Generationen der Anteil der Personen, die einen höheren Schulabschluss (Abitur oder Hochschulabschluss) erzielten, zunahm und niedrigere Bildungsabschlüsse in den älteren Generationen wahrscheinlicher waren. Eine signifikante Zunahme des Stellenwerts der Schule im Empfinden der Befragten über die Generationen und des Ehrgeizes, einen guten Schulabschluss zu erlangen konnte nicht festgestellt werden. Sowohl inhaltliche als auch methodische Gründe hierfür sollten Gegenstand weiterer Forschung sein.

Im Bereich der Erziehung und Familie war die Annahme, dass in den letzten hundert Jahren ein Wandel vom «Befehlshaushalt» hin zu einem

«Verhandlungshaushalt» stattgefunden hat. Die Befunde der Analyse stützen diese Hypothese. Die Befragten der älteren Generationen empfanden den Erziehungsstil ihrer Eltern eher streng, die Befragten der jüngeren Generationen eher mitwirkend und frei. Auch werden in den jüngeren Generationen eher Entscheidungen gemeinsam getroffen, weniger nur von den Eltern. Außerdem zeigten die Ergebnisse, dass die Befragten der älteren Generationen sich in ihrer Kindheit eher ein Zimmer mit anderen teilten und mit durchschnittlich mehr Personen zusammen in einem Haushalt lebten.

Doch nicht nur das familiäre Leben hat sich maßgeblich verändert. Die Ergebnisse zeigen auch einen Wandel in der Freizeitgestaltung der Kinder. Durch die Institutionalisierung und Verhäuslichung ist die Straße nicht mehr der primäre Ort der Sozialisation, wie es früher der Fall war. Vielmehr werden von den Befragten der jüngeren Generationen verschiedene Institutionen wie Musikschulen oder Vereine genutzt, in der sie ihre Freizeit verbringen. Aber nicht nur der Ort, sondern auch die Art der Freizeitgestaltung und die Kommunikation mit den Freund/innen haben sich verändert. Wurde sich für Treffen in den älteren Generationen ausschließlich über persönliche Absprache verabredet, nutzen oder nutzten die Befragten der jüngeren Generationen verstärkt andere Kommunikationsmedien wie das Telefon, das Handy oder das Internet. Darüber hinaus zeigte sich eine Zunahme in der Häufigkeit der Ausübung verschiedener Freizeitaktivitäten, die sich nicht nur auf die Nutzung von digitalen Medien wie Fernsehen oder Spielkonsolen beschränkt, sondern auch in den Bereichen der sportlichen und kreativen Tätigkeiten zu finden ist.

Diese Studie dient der deskriptiven Beschreibung der Entwicklungen der Kindheit in den letzten hundert Jahren sowie der Unterschiede in den Kindheitserfahrungen zwischen den einzelnen Generationen. Zu hoffen ist, dass sich andere durch die Ergebnisse inspiriert fühlen und dem Thema der Kindheit im generationalen Wandel nachgehen. Wünschenswert wäre eine vertiefende Untersuchung der von politischen, ökonomischen und sozialen Veränderungen geprägten Kindheit im generationalen Wandel.

## Literatur

- Bundeszentrale für politische Bildung (2014): Bildungsstand der Bevölkerung, <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61656/bildungsstand>, 10.09.2016.
- Dirksen, Jens (2013): Wir sind viele – eine Expedition ins Leben der Babyboomer, WAZ vom 15.09.2013, <http://www.derwesten.de/panorama/wochenende/wowir-hinkamen-waren-immer-schon-viele-id8440963.html?onepage=true>, letzter Zugriff am 19.06.2016.
- Ecarius, Jutta (2002): Familienerziehung im historischen Wandel: Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen: Leske + Budrich.
- Fölling-Albers, Maria (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20(2), S. 118–131.
- Gestrich, Andreas (2010): Geschichte der Familie im 19. und 20. Jahrhundert. München: Oldenbourg.
- Hengst, Heinz (2014): Kinderwelten im Wandel. In: Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 17–29.
- Hurrelmann, Klaus / Albrecht, Erik (2014): Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mierendorff, Johanna (2010): Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit. Weinheim: Juventa Verlag.
- Qvortrup, Jens (2009): Childhood as a structural form. In: The Palgrave handbook of childhood studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 21–33.
- Schulz, Iren (2014): Kinder und Handy. In: Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 419–428.
- Schweizer, Herbert (2007): Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt (2012): Bildungsstand der Bevölkerung; [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungsstandBevoelkerung5210002127004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungsstandBevoelkerung5210002127004.pdf?__blob=publicationFile), letzter Zugriff am 13.07.2016.
- Tillmann, Angela/Hugger, Kai-Uwe (2014): Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 31–45.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. In: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 42). Weinheim : Beltz, S. 36–68.



Die (west-)deutsche Geschichte aufgreifend, gingen Bachelor-Studierende der Universität Hildesheim in einem zweisemestrigen Methodenseminar der Frage nach, inwieweit der historische Strom der letzten 100 Jahre verbindende Kindheitserfahrungen von aufeinanderfolgenden Generationen ermöglicht. Sie rekonstruierten kindheitsspezifische Selbst- und Lebensbeschreibungen einzelner Generationsangehöriger und fragten danach, wie historische Modernisierungseffekte Kindheiten präg(t)en und veränder(te)n. In der Zusammenschau der verschiedenen Artikel bietet der Band einen gehaltvollen Überblick über Kindheit im historischen Wandel.

ISBN 978-3-934105-82-9

